

**Oppilaskunta demokraattisen kompetenssin  
kehittymisen ja osallistumisen ympäristönä  
Tapaustutkimus 10–11- vuotiaiden  
vaikuttajaoppilaiden kyselyvastauksista**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2021  
Riina Metsäranta

Ohjaaja: Anna Uitto



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Riina Metsäranta		
Työn nimi - Arbetets titel Oppilaskunta demokraattisen kompetenssin kehittymisen ja osallistumisen ympäristönä. Tapaustutkimus 10–11-vuotiaiden vaikuttajaoppilaiden kyselyvastauksista.		
Title Student council as a space for children's participation and developing democratic competence. Case study based on 10–11 years old students' questionnaire responses.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Anna Uitto	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Oppilaskunnalle asetetaan lasten osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia lisäävä ja aktiivisen kansalaisen tarvitsemia valmiuksia kehittävä tehtävä, mutta oppilaskuntaan ja nuorten lasten kokemuksiin kohdennettua tutkimusta on toistaiseksi tehty melko vähän. Aiempi tutkimus on osoittanut, että edustuksellisen demokratian koulusovellukset tarjoavat valikoituneelle oppilasjoukolle tilan, jossa harjoitella muun muassa neuvottelukäytäntöjä. Tämä laadullinen tapaustutkimus pyrkii kartoittamaan oppilaskunnan hallitukseen valittujen 4.–5. luokkalaisten kokemuksia toiminnasta. Tarkastelun kohteena ovat lasten tuottamat osallisuuskertomukset, vaikuttajakuvaukset sekä demokraattisen kompetenssin ilmentymät.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli viisi avointa kysymystä ja niiden luotettavuuden tarkastelussa hyödynnettävä monivalintaosio. Tutkimukseen osallistui yhdeksän oppilasta koulusta, jossa oppilaskuntatoiminta on ollut aktiivisen kehittämisen kohteena. Oppilaat olivat 4.–5.-luokkalaisia oppilaskunnan hallitukseen tutkimuksen teon aikaan kuluvan tai edeltävän lukuvuoden aikana kuuluneita lapsia. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teemoittelevaa sisällönanalyysiä. Syntyneitä teemoja tarkasteltiin aiemman tutkimuksen osallisuuden ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvun diskurssien valossa.</p> <p>Lapset mielsivät oppilaskunnan ympäristöksi, jossa heillä on lupa ottaa kantaa koulun asioihin, tulla kuulluksi ja osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Heille keskeisinä vahvuuksina ja kompetensseina näyttäytyivät sosiaaliset taidot sekä kyky ja rohkeus ilmaista omia mielipiteitä ja ideoita. Näitä valmiuksia sekä tarvitaan että opitaan oppilaskunnassa toimiessa. Oppilaskunnan harjoittama kouludemokratia näyttäytyi vastauksissa neuvotteluna, jonka tavoite oli edistää yhteistä hyvää. Toisaalta vastauksissa rakentuu kuva oppilaskunnasta koulun arjesta irrallisena tilana, josta muut oppilaat eivät ole erityisen kiinnostuneita. Sosiaalinen osallisuus kouluyhteisössä siis saattaa toteutua puutteellisesti, eikä oppilaskunnan kontekstissa rakentuva toimijuus välttämättä täysin nivoudu osaksi muita elämänalueita antamistaan valmiuksia kehittävästä kokemuksista huolimatta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord osallisuus, kansalaiskasvatus, demokratiakasvatus, demokraattinen kompetenssi, oppilaskunta		
Keywords participation, democratic citizenship education, democratic competence, student board		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Riina Metsäranta		
Työn nimi - Arbetets titel Oppilaskunta demokraattisen kompetenssin kehittymisen ja osallistumisen ympäristönä. Tapaustutkimus 10–11-vuotiaiden vaikuttajaoppilaiden kyselyvastauksista.		
Title Student council as a space for children's participation and developing democratic competence. Case study based on 10–11 years old students' questionnaire responses.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Anna Uitto	Aika - Datum - Month and year April 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Student boards aim to increase children's participation and develop democratic competencies needed for active citizenship. However, not much research has been done on young children's experiences on this topic. Previous studies suggest that use of representative democracy structures within school context provide students elected to the board with a space to practice e.g. negotiation skills. This qualitative case study aims to investigate the experiences of children elected to the student board government, focusing on the agency and participation narratives produced by the children, and instances of democratic competency.</p> <p>Research material was collected via questionnaire consisting of five open questions and a multiple choice section to examine the reliability of the answers. The study was partaken by nine students from a school actively developing their student board. All students were 4th or 5th graders elected to the student board either during the semester in which material was collected or the previous year. The material was analyzed and themed by qualitative content analysis. Themes were studied in the light of participation and growing into active citizenship discourses found from previous research.</p> <p>The children perceived the student board as a space where they have permission to speak out about school matters, be heard and partake in collective decision making. They viewed social skills and the ability and courage to express opinions and ideas as cardinal strengths and competencies. These skills are both needed and learned while being a member of the student board. The school democracy practiced by the student board appeared as a cooperative negotiation typical to deliberative democracy with the goal to advance common good. On the other hand, the student board appeared as a separate space from everyday school life the other students aren't very interested in. Thus, social participation in the school community might not fully come true, and the agency in the context of the student board might not intertwine with other areas of life despite the skill-developing experiences it offers.</p>		
Avainsanat - Nyckelord osallisuus, kansalaiskasvatus, demokratiakasvatus, demokraattinen kompetenssi, oppilaskunta		
Keywords participation, democratic citizenship education, democratic competence, student board		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSI, OSALLISUUS JA OSALLISTUMINEN .....	6
2.1	Osallisuutta vai osallistumista? .....	6
2.2	Lapsi ja koululainen osallistujana ja toimijana .....	9
2.3	Lasten osallistumisen tasomalleja.....	12
3	KANSALAISKASVATUS JA KANSALAISEN VALMIUDET .....	15
3.1	Demokratiakasvatus .....	15
3.2	Demokraattinen kompetenssi.....	20
3.3	Oppilaskunta osallistumisen ja kouludemokratian kenttänä.....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
5.1	Tutkimusasetelma.....	28
5.2	Aineiston tuottaminen ja kuvaus .....	29
5.3	Sisällönanalyysi ja diskursiivinen lukutapa .....	31
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	35
6.1	Osallisuus vaikuttajaoppilaiden kokemana.....	35
6.1.1	Oppilaskunta on vaikuttamisen paikka.....	35
6.1.2	Me oppilaskunnassa, muut muualla.....	38
6.1.3	Valitut lapset.....	40
6.2	Demokraattinen kompetenssi ja vaikuttajakuvaukset .....	43
6.2.1	Vaikuttajan luonne.....	43
6.2.2	Tietävät lapset.....	46
6.2.3	Vaikuttaminen on taito .....	48
6.2.4	Yhteinen hyvä .....	50
6.2.5	Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot osallistumisen voimavaroina .....	51
6.3	Monivalintavastaukset suhteessa avoimiin vastauksiin .....	53
6.4	Tutkimustulosten yhteenveto .....	54
7	LUOTETTAVUUS.....	62
8	POHDINTA.....	68
	LÄHTEET .....	74
	LIITTEET .....	81

## TAULUKOT

Taulukko 1. Analyysirunko ja esimerkit teemoitelluista aineistokatkelmista .....	34
Taulukko 2. Väittämien keskiluvut .....	53
Taulukko 3. Demokraattisen kompetenssin ulottuvuudet teemoissa .....	58

## KUVIOT

Kuvio 1. Hartin (1992) osallisuuden tikasmalli. ....	13
Kuvio 2. Shierin (2001) osallisuuden polku. ....	14

# 1 Johdanto

Suomessa moni asia on lasten osallistumisoikeuksien näkökulmasta hyvin tai jopa erinomaisesti. Aina löytyy kuitenkin myös kehitettävää.

(Oikeusministeriö, 2020, s. 14)

Lasten yhteiskunnalliset osallistumisoikeudet ovat nousseet laajalti keskusteluun niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla, ja niiden arviointi ja kehittäminen on alettu nähdä yhä tarpeellisempina tehtävinä. Lasten sosiaalista toimijuutta ja osallistumista on pidetty kasvatustieteellisen tutkimuksen viimeaikaisina avainkäsitteinä (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, s. 17). Euroopan Neuvosto julkaisi vuonna 2016 arviointityökalun, jonka tarkoituksena oli kymmenen indikaattorinsa avulla ohjata jäsenmaita tarkastelemaan lasten osallistumisoikeuksien toteutumista muun muassa lainsäädännön, lasten parissa työskentelevien ammattilaisten peruskoulutuksen ja sitä kautta tiedostavuuden sekä lapsille suunnattujen vaikuttamis- ja palautemekanismin kautta (Oikeusministeriö, 2020). Myös oppilaitokset ja niiden sisäisellä tasolla tapahtuva vaikuttamistoiminta noteerattiin mittarissa, mikä ei ole suinkaan yhdentekevä havainto. Täten arviointityökalu yhtäältä tunnusti koulujen ja oppilaitosten merkityksen ja mahdollisuudet lasten osallistumisoikeuksien toteutumisen tukemisessa ja toisaalta otti osaa oppilaitosten tehtävänasettelusta käytävään keskusteluun.

Erilaiset asiakirjat ja dokumentit, kuten perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet, ohjaavat sitä, mitä suomalaisessa peruskoulussa ja myöhemmin toisen asteen koulutuksessa opitaan. Koululle asetetaan myös muissa diskursseissa, kuten mediassa käydyissä keskusteluissa ja arkipuheessa, kasvatustehtäviä, joihin sen toivotaan voivan vastata. Nämä oppilaiden kasvuun ja oppimiseen liittyvät toiveet eivät liity vain koulussa opettavien oppiaineiden tieto- ja taitotavoitteiden hallintaan, vaan laajemmin ihmisenä ja kansalaisena kasvamiseen (mm. Biesta, 2011b, s. 12; Friedrich, Jaastad & Popkewitz, 2010, s. 574; Ekman, 2007, s. 13). Kouluille asetettu sosiaalistamistehtävä ei ole uusi ilmiö, vaan kansalaistaitojen välittäminen ja kansalaisten muovaaminen yhteiskunnan tarpeisiin vastaaviksi aktiivisiksi ja osallistuviksi toimijoiksi on ollut tavoitteidenasettelussa läsnä aina nykyistenkaltaisten koulutusinstituutioiden synnystä saakka (Friedrich ym., 2010, s. 574).

Etenkin Pohjoismaissa on etsitty keinoja tukea oppilaiden osallistumista päätöksentekoon (Rönnlund, 2014, s. 105). Osallistumisoikeudet ja lasten vaikuttamisen mahdollisuudet ovat esillä myös tämänhetkissä suomalaisissa opetusalan henkilöstöä

ohjaavissa laeissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuslakiin on lisätty vuonna 2014 täsmennys, joka määrittää, että kouluihin on perustettava oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja osallisuutta lisäävä oppilaskunta (Perusopetuslaki 628/1998 47a§), ja vuonna 2016 voimaan astuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ohjaavat luomaan kouluihin toimintakulttuurin, joka tukee lasten osallisuutta ja antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa yhteisönsä toimintaan.

Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.

(Opetushallitus, 2014, s. 15)

Suomalaisessa koulukeskustelussa on esitetty monenlaista huolipuhetta oppilaiden osallisuuteen ja aktiivisiksi kansalaisiksi kasvamiseen liittyen. On jopa nähty, että demokratian ydin vaarantuu, mikäli suuri osa väestöstä ei saavuta valmiuksia demokraattisten oikeuksiensa laajamittaiseen käyttöön ja politiikasta ja yhteiskunnallisiin asioihin vaikuttamisesta tulee harvojen etuoikeus (Fornaciari & Männistö, 2015, s. 77). Katse kääntyy koulujen suuntaan, sillä juuri varhain herännyttä luottamusta omiin vaikuttamisen taitoihin ja mahdollisuuksiin voidaan pitää myöhempää yhteiskunnallista kiinnostusta ruokkivana tekijänä. Nuorten valmiuksia toimia ja osallistua aktiivisina kansalaisina 2000-luvun yhteiskunnassa kartoittavassa kansainvälisessä The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) –tutkimuksessa kahdeksasluokkalaiset suomalaisnuoret sijoituivat yhteiskunnallista tietämystä mitattaessa jälleen neljän parhaan maan joukkoon, mikä on yhteneväinen tulos vuosien 2009 ICCS ja 1999 CIVED -tutkimusten kanssa (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen, 2017, s. 87). Korkeasta tietämyksestä huolimatta suomalaisnuorten osallistumisaktiivisuus päätöksentekoon ja yhteiskunnalliseen toimintaan on kuitenkin tutkimukseen osallistuneiden 24:n maan joukossa keskitasoa, vaikka hienoista kasvua vuoteen 2009 nähden onkin havaittavissa (Mehtäläinen ym., 2017, s. 88–89). On ehdotettu, että lasten ja nuorten halu osallistua tasa-arvoiseen päätöksentekoon on vähäistä, sillä he eivät koe, että heidän mielipiteilleen annetaan tilaa koulussa ja yhteiskunnassa (Fornaciari & Männistö, 2015, s. 77–78). Pidän tarpeellisena pohtia, kuinka tarjota oppilaille heidän toimijuuttaan tukevia osallistumisenkokemuksia, sillä elleivät nuoret kiinnostu yhteiskunnallisista asioista tai koe voivansa vaikuttaa niihin, kuka niistä tulevaisuudessa päättää?

Kandidaatintutkielmaa tehdessäni tarkastelin kansalais- ja demokratiakasvatusta tulevana kasvatusalan ammattilaisena ja luokanopettajana. Pohdin, mitkä koulun institutionaaliseen luonteeseen, tilalliseen ja ajalliseen järjestykseen liittyvät tekijät mahdollistavat oppilaiden toimijuuden tukemista ja mitkä puolestaan asettavat tälle tehtävälle haasteita. Tutustuin joihinkin erilaisiin demokratiakasvatuksen koulukokeiluihin (mm. Kiili, 2006; Tammi, 2017). Totesin tutkielmassani aiemman tutkimuskirjallisuuden ohjaamana, että suomalaisessa peruskoulussa toteutetaan ennen kaikkea edustuksellisen demokratian toimintaperiaatteiden mukaista oppilasvaikuttamista, kun taas suoran demokratian toimintamahdollisuuksia raportoidaan tarjottavan oppilaille melko vähän (Metsäranta, 2018). Suoran demokratian vähäinen osuus kandidaatintutkielmani löydöksissä ei tarkoita, etteikö niitä tarjoutuisi oppilaille koulun arjessa lainkaan, vaan niitä koskevien mainintojen puuttuminen voi johtua monesta tekijästä. Yksilöille tarjottujen suoran osallistumisen tilaisuuksien jäljittämisen sijaan päätin kuitenkin syventyä tarkastelemaan pro gradu –tutkielmassani järjestäytyntä oppilaskuntatoimintaa, joka on suomalaiselle koululaisten vaikuttamis- ja osallistumistoiminnalle ominainen ryhmämuotoinen toimielin (Kiilakoski, 2012, s. 32).

Vaikka oppilaskunta tulee muodostaa kaikkiin perusopetuslain kuudennen pykälän toisen momentin mukaisiin kouluihin, toisin sanoen jokaisen oppilaan lähikouluun, oppilaskuntien toimintaa on kuitenkin tutkittu verrattain vähän (Tujula, 2017, s. 73). Muun muassa ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta (Tujula, 2012) sekä sitä mikä herättää oppilaiden kiinnostuksen oppilaskuntatoimintaa kohtaan (Alatalo, 2018) on tarkasteltu aiemmin, mutta koen tarpeelliseksi tarkastella syvemmin lasten omaa näkökulmaa siitä, mitä aineksia oppilaskuntatoimintaan osallistuminen antaa oppimiselle ja kasvulle. Tämä sijoittaa tutkielmani osaksi lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kenttää. Vaikka edustukselliseen demokratiaan pohjautuvien toimintamuotojen, joihin myös oppilaskunta lukeutuu, rinnalle on peräänkuulutettu omaehtoisempiakin lasten ja nuorten vaikuttamisen kenttiä (Mannermaa, 2006, s. 136–137), pidän lasten ja nuorten osallistumisen mahdollisuuksien kehittämisen kannalta tarpeellisena tarkastella myös jo olemassa olevia ja laajalti käytettyjä koululaisvaikuttamisen kenttiä ja pohtia, kuinka ne voisivat entistä paremmin vastata niille asetettuihin tavoitteisiin. Pohdinnan työkaluna laaja, moninäkökulmainen ymmärrys toimintamuodoista on tarpeellinen, ja tämä tutkimus tavoittaa väläyksen siitä, millaisena oppilaskuntatoiminta näyttäytyy siihen osallistuvien lasten silmin.

Oppilaskuntatoimintaa on kritisoitu muun muassa siitä, ettei se kosketa kuin murto-osaa koululaisista eli se jää laveudeltaan heikoksi, mutta jän pohtimaan, millaisia merkityksiä



toimintaan osallistuvat oppilaat itse osallistumiselleen antavat ja tarjoaako oppilaskuntatoiminta heille aitoja vaikuttamisen ja osallisuuden kokemuksia. Pro gradu –tutkielmassani tavoitteeni on laadullisen tapaustutkimuksen keinoin syventää ymmärrystäni kansalais- ja demokratiakasvatuksesta sekä lasten osallisuudesta tarkastelemalla oppilaiden kokemuksia osallistumisesta kouluyhteisöä, itseään sekä heitä ympäröivää yhteiskuntaa koskevaan päätöksentekoon. Oppilaskunnan jäsenet muodostavat tässä tutkimuksessa tapauksen, jota tarkastelen. Tutkittava ilmiö on lasten osallisuus ja kansalaisena kasvu, ja konteksti, jossa tätä ilmiötä tarkastellaan, oppilaskuntatoiminta. Osallisuus ja lasten osallistuminen kytkeytyvät kiinteästi vaikuttamisen teemoihin, sillä ilman mahdollisuutta osallistua yhteisössä käytäviin keskusteluihin ja toimintaan ei pääse osaksi päättämisen prosesseja, mistä syystä tutkielmassa ei voi sivuuttaa näiden moniulotteisten käsitteiden tarkastelua.

Tutkimus pyrkii niin kutsutun uuden lapsuudentutkimuksen tapaan ymmärtämään lapsuutta osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria ja näkee lapset oman yhteiskuntansa ja yhteisöjensä jäseninä ja toimijoina (Alanen, 2009, s. 9). Tutkimus myös tunnistaa lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta ammentavasti lapset tietäviksi yksilöiksi, jotka voivat tuottaa ja jakaa tietoa monin tavoin (Karlsson, 2016, s. 123). Tiedon ilmaisemisen ja aineiston tuottamisen tapana on tässä tutkimuksessa käytetty sähköistä lomaketta. Valintaan on vaikuttanut tutkimuksen teon aikana maailmalla vallinnut COVID-19-pandemia ja paine etäyhteyksin toteutettavan tutkimuksen tekoon, mutta toisaalta lomakkeen käyttö lasten näkökulman tavoittamiseen on myös luottamuksen osoitus sitä kohtaan, että lapsetkin voivat jakaa merkityksellistä tietoa monin eri menetelmin.

Aineiston lukua ohjaa osallisuuden ja osallistumisen lisäksi demokraattisen kompetenssin käsite, jolla tarkoitetaan niitä arvoja, tietoja ja taitoja, joita kansalaisen ajatellaan tarvitsevan osallistuessaan itseään ja yhteiskuntaa koskevaan päätöksentekoon (mm. Ekman, 2007; Print, 2013; Rautiainen, 2018). Toisin sanoen demokraattisen kompetenssin voidaan katsoa tukevan ja mahdollistavan osallistumista ja osallisuutta. Etsin oppilaiden ilmaisuja, joissa konkretisoituvat demokraattisen kompetenssin eri ulottuvuudet ja tarkastelen tapoja, joilla he tuottavat vastauksissaan vaikuttajan ideaalia sekä kehittyvää demokratiakompetenssiaan. Lisäksi tutustun lasten osallisuutta koskeviin tasomalleihin (Shier, 2001; Hart, 1992) ja etsin niistä apua ensimmäisen tutkimuskysymykseni tulosten tarkasteluun. Esittelen tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset tarkemmin omassa alaluvussaan. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoin osallisuus ilmenee oppilaskuntatoimintaan osallistuvien oppilaiden puheenvuoroissa?
2. Millä tavoin demokratiakompetenssin eri osa-alueet esiintyvät oppilaiden puheessa?
3. Millaisia vaikuttajaoppilaan kuvauksia oppilaiden puheenvuoroissa ilmenee?

## **2 Lapsi, osallisuus ja osallistuminen**

Lapsen oikeus osallisuuteen ja osallistumiseen on herättänyt yhteiskunnassa laajalti kiinnostusta ja keskustelua jo pitkään (mm. Kiili, 2006, 2013; Shier, 2001; Stenvall, 2018). Ilmiön käsitteellinen maailma on moniulotteinen, sillä rinnakkain risteilee käsitteitä, joiden välillä on hienoisia sävyeroja ja toisaalta eri tutkijoiden ja lukijoiden tulkinnassa olevia eroavaisuuksia. Esimerkiksi osallisuus, osallistuminen, toimijuus ja vaikuttaminen linkittyvät lasten kansalaisuutta ja sellaiseksi kasvamista käsiteltäessä läheisesti toisiinsa. Tässä luvussa teen selkoa omista käsitteellisistä valinnoistani sekä erityisesti suomalaislasten osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia koskevasta tutkimuskirjallisuudesta.

### **2.1 Osallisuutta vai osallistumista?**

Osallisuutta ja osallistumista koskeva käsitte kenttä on monitahoinen ja ujuttautunut syvälle myös suomalaisen koululaitoksen tehtävänantoja koskeviin keskusteluihin ja asiakirjoihin. Suomessa oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoon nousi suureen merkitykseen 1960–1970-luvuilla, jolloin peruskoulu-uudistus toi mukanaan tavoitteen luoda koulusta aiempaa demokraattisemmin toimiva yhteisö ja instituutio, ja vaikka koulun demokratisointi ei tuolloin pitkällä tähtäimellä onnistunut, koulun uudistaminen ja aiheen ympärillä käyty keskustelu jätti kuitenkin elämään lasten asemaa ja osallistumista koskevaa mielenkiintoa (Kiili, 2006, s. 19). Lisääntyneen sitoutumisen lasten osallistumisen kehittämiseen on katsottu olevan osaltaan kansainvälisten sitoumusten, kuten YK:n Lasten oikeuksien julistuksen (1959) ja Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1989) aikaansaamaa (Kiili, 2016, s. 124). YK:n lasten oikeuksien sopimuksen 12. artikla muun muassa ilmaisee, että jokaisella lapsella tulee olla oikeus vapaasti muodostaa ja ilmaista mielipiteitä itseään koskevista asioista (Shier, 2001, s. 108) sekä osallistua ikätasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon ja tulla kuulluksi itsensä tai edustajansa kautta (Kemppainen & Lakkala, 2014, s. 152). Edellä kuvattuja oikeuksia ja niiden julkilausumista on pidetty osoituksena siitä, että lasten kansalaisuutta on alettu käsitteellistää aktiivisen toimijuuden kautta sen sijaan, että heitä pidettäisiin passiivisina aikuisten päätöksenteon ja suojelun kohteina (Fitzgerald, 2019, s. 1). Kuulluksi tuleminen ja oikeus osallistua itseä ympäristöä koskeviin päätöksenteon prosesseihin korostuu myös osallisuuden ja osallistumisen käsitteenmäärittelyissä.

Osallisuus on ennen kaikkea lapsen kuulemista, kohtaamista, kunnioittavaa vuorovaikutusta, äänen antamista ja mielipiteiden kuulemista omassa lähiarjessa. (Kataja ym., 2018, s. 46)

Edellä esitetty määritelmä kuvastaa yhtä käsitystä osallisuudesta arjen tasolla, mutta yksiselitteistä ja kokonaisvaltaista osallisuuden määritelmää on vaikea tavoittaa. Osallisuutta pidetään toisinaan itsestäänselvyytenä, ja jäsentymätön ymmärrys käsitteen sisällöstä voi johtaa siihen, että ilmiö toteutuu arjessa vain näennäisesti (Kataja, Partio, Ranta, Setälä & Tarkka, 2018, s. 44). Elina Stenvall (2018, s. 15–16) on havainnut omakohtaisesti eroja siinä, miten osallisuus ja osallistuminen ymmärretään käytännössä esimerkiksi opettajien toimesta arjen käytäntönä ja toisaalta tutkimuskirjallisuudessa määriteltynä käsitteinä. Teoreettisella tasolla osallisuuden ja osallistumisen käsitteisiin kytkeytyy lukuisia arvosidonnaisia merkityksiä. Ei ole lainkaan merkityksetöntä, valitaanko käytettäväksi käsitteeksi osallisuus vai osallistuminen, vaikka englanninkielinen termi *participation* kattaakin molemmat suomenkieliset vastineensa. Suomenkielisten verbien merkityksiä tarkastellessa voidaan todeta, että osallisuus on ikään kuin olemista tai jotakin omistettua tai tunnettua. Osallisuuteen voidaan liittää myös sitoutumisen (engl. *engagement*) sekä voimaantumisen ja valtaantumisen (engl. *empowerment*) käsitteet (Kemppainen & Lakkala, 2014, s. 152), mikä osaltaan korostaa osallisuuden kokemuksellista luonnetta.

Osallistuminen on toimintaa kuvaava sana; vaikka osallistuminen voi olla myös passiivista tai tiedostamatonta, se on kuitenkin tehtyä, ei yksinomaan saatua tai koettua. Anu Alanko (2016, s. 57) erittelee, että osallistuminen on sosiaalista toimintaa muiden yksilöiden kanssa ja osallisuus puolestaan subjektiivisia kokemuksia tästä toiminnasta. Osallisuuden subjektiivisuus ja henkilökohtaisuus johtaakin siihen, ettei mahdollisuus osallistua toimintaan ja yhteiseen päätöksentekoon johda suoraan koettuun osallisuuteen, mutta käsitteet kietoutuvat monin paikoin yhteen. Voidaan pohtia, esiintyvätkö osallistuminen ja osallisuus arjessa toisistaan irrallisina, vaikka ne tutkimuskirjallisuudessa onkin pyritty selittämään osin erillisinä käsitteinä (Kataja ym., 2018, s. 47), vai tarvitsevatko ne toteutuakseen toisiaan. Näiden käsitteiden määrittelyn vaikeus on saattanut johtaa siihen, että niiden merkitykset ovat jokseenkin tilannesidonnaisia (Kemppainen & Lakkala, 2014, s. 152; Kiilakoski, 2007, s. 10; Stenvall, 2018, s. 16). Tässä tutkimuksessa käytän osallistumisen käsitettä, kun tarkastelen lasten mahdollisuuksia toimia ja ottaa osaa päätöksentekoon, ja osallisuus näyttäytyy muun muassa ryhmään ja yhteisöön kuulumisena. Voidaan myös todeta, että osallisuus-termin sosiaalinen ulottuvuus korostuu, kun käytän sanaa osallisuus, ja osallistumisesta puhu-

essani viittaa voimakkaammin poliittiseen (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 113–114) ja toiminnalliseen ulottuvuuteen.

Lasten osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia tarkastellessa yksi perustavanlaatuisista kysymyksistä on se, mielletäänkö edellä mainitut aikuisten lapsille antamina ja aikuisten rajoittamina konsepteina vai synnynnäisenä, itsenäisesti olemassa olevana ja jokaiselle kuuluvana ilmiönä. Yhteiskunnassa valloillaan olevat näkemykset kiteytyvät usein asiakirjoihin, jotka ohjaavat tai arvioivat lasten asemaa ja sen edistämiseksi tehtäviä toimia. Kiilin (2006, s. 17) mukaan vuoden 1959 Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien julistuksen pohjalta kehittynyt ja Suomen vuonna 1991 ratifioma Lapsen oikeuksien yleissopimus (1989) ja siihen tukeutuva Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma haastoivat asiakirjoina teolliselle aikakaudelle tyypillisen näkemyksen, jonka mukaan lapset ovat aikuisten toiminnan kohteita. Edellä mainitut asiakirjat tunnustavat Kiilin mukaan lapsilla olevan niin ryhmänä kuin yksilöinä perusoikeuksia, joihin kuuluu myös oikeus osallistumiseen. Sen lisäksi ne toimivat muistutuksena siitä, että osallisuus voidaan validoida tai jättää validoimatta eri ryhmien, kuten tässä tutkimuksessa lasten, osalta yhteiskunnan toimesta.

Monet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että osallistumista ja osallisuutta tulisikin tarkastella yksilön oikeuksien ja kokemusten lisäksi yhteisön ja yhteiskunnan tasolla. Pelkkä osallisuuden tunne ei yksin riitä aidon osallisuuden toteutumiseen, vaan se edellyttää hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemistä yhteisössä ja yhteisön antamaa mahdollisuutta osallisuuteen (Kemppainen & Laukkala, 2014, s. 153). Osallisuus yhteisön tasolla on kuitenkin vuorovaikutteista ja vastavuoroista: myös yksilön tulee sopeutua yhteisön normeihin voidakseen olla osa sitä (Alila, Gröhn, Keso & Volk, 2011). Gretscher (2002, s. 90–91) lähestyy yhteisöön kuulumista ja vaikuttamista voimaantumisenä ja valtaantumisenä: yhteisöön kuuluva toimija saa valtautuneen toimijan position, mikä puolestaan mahdollistaa Kiilakosken (2008) sekä Kemppaisen ja Laukkalan (2014) peräänkuuluttaman arvostetuksi tulemisen kokemuksen. Kun osallisuutta tullaan tarkastelleeksi *kuulumisen* kautta, palataan jälleen tarkastelemaan sitä, kenellä on oikeus kuulua yhteisöön tai yhteiskuntaan ja ketkä sitä oikeutta valvovat. Yhteisöön kuulumista voidaan tarkastella Kiilin (2006, s. 200–201) innoittamana pelinä ja peliin mukaan tulemisena: jos yhteisö mielletään bourdieulaisittain sosiaalisesti kentäksi, on jokaisen osaksi sosiaalisella kentällä käytävää peliä pyrkivän osoitettava tunnustavansa kentän toimintatavat ja sanattomasti sovitut pelisäännöt. Vain siten pääsee osalliseksi kentän toimintaan ja voi pyrkiä tuottamaan muutoksia kentän sisällä. Portinvartijoina pelikentän laidalla toimivat kentän muut toimijat: toisin sanoen muut

pelaajat, joiden kanssa osallistumaan pyrkivä yksilö neuvottelee mukaan pääsystään ja kentällä pysymisestään. Koulu tarjoaa oppilaille monenlaisia kenttiä, joihin heidän on tärkeä kuulua: koettu kuuluminen voi toteutua koko koulun tasolla, omassa luokassa tai pienemmissä ryhmissä, ja yhtä lailla on olemassa vaara, että oppilas jää näiden ryhmien ulkopuolelle eikä koe osallisuutta niihin (Löfström ym., 2018, s. 55).

## **2.2 Lapsi ja koululainen osallistujana ja toimijana**

Lapsuus tarjoaa erityisen kehyksen tarkastella osallistumista ja toimijuutta, sillä sitä voidaan pitää erityisenä elämänvaiheena, johon liitetään usein näkemyksiä kesken-eräisyydestä, joksikin valmiiksi kasvun kautta tulemisesta. Käsitys lapsuudesta omana elämänvaiheenaan juontaa juurensa pitkälle historiaan, sillä jo antiikissa on tiettävästi tunnistettu se omaksi lyhyeksi ajanjaksokseen ihmisen elämässä (Katajala-Peltomaa & Vuolanto, 2013, s. 43). Käsitys lapsuudesta ja sen pituudesta on vaihdellut eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa, mutta elämänvaiheena lapsuus on aina säilynyt verrattain lyhyenä. Lapsuutta rajaavat niin kehityspsykologiset tekijät kuin yhteiskunnallisesti määritetyt ikärajatkin. Yhteiskunnallisia ikärajoja voidaan pitää merkkinä lapsikäsityksestä, jonka mukaan lapset ovat suojelun kohteita: koska heillä ei ole kaikkia aikuisten kykyjä ja valmiuksia, on nähty tarpeelliseksi suojata heitä aikuisuuden vaatimuksilta. (Stenvall, 2018, s. 18–19) Lasten osallistumista kehittäessä ei tulekaan unohtaa heidän tarpeitaan (Kiili, 2008, s. 51).

Lasten osallistumisen mahdollisuuksia on tulkittu ja arvioitu sen kautta, onko heille annettu mahdollisuus osallistua johonkin aikuisten järjestämään vaikuttamistoimintaan (Stenvall, 2018, s. 15), mikä voi kieliä siitä, että vaikuttamista ja yhteiskunnallista päätöksentekoa pidetään yhtenä aikuisten velvollisuuksista. Tällöin lasten osallistumismahdollisuuksien sääteleminen voitaisiin tulkita heihin kohdistuvaksi suojeluksi. Kouluille on laajalti annettu tehtäväksi ikään kuin valmistella lapsia aikuiselämän haasteisiin, mikä edellyttää autonomisen toimijuuden vaatimuksen suhteuttamista kasvattavaan ja suojelevaan tehtävään (Rönnlund, 2014, s. 104). Tehtävänasettelu tuo näkyväksi piilevän ajatuksen siitä, että aiemmat sukupolvet antavat tuleville sukupolville heidän tarvitsemiaan valmiuksia tai auttavat heitä saavuttamaan niitä. Samalla aiempien sukupolvien voidaan katsoa osaltaan kontrolloivan sitä, mitä nuorempi polvi oppii kansalaisuudestaan, omista velvollisuuksistaan ja oikeuksistaan sekä niiden hyödyntämisestä.

Ajatus sukupolvelta toiselle annettavasta osallisuudesta ja toimijuudesta on iskostunut syvälle yhteiskunnalliseen keskusteluun, vaikka eri yhteiskuntien välillä onkin eroa siinä, kuinka tunnustettuna ilmiönä lasten aktiivista osallistajuutta pidetään (Kjørholt, 2004, s. 3–4). Pohjoismaita on pidetty maailmanlaajuisesti edelläkävijöinä lasten osallistumisen oikeuksia tarkasteltaessa ja erityisesti Norja on ollut uranuurtaja lasten osallistumismahdollisuuksien kehittämisessä. Suomessa lasten osallistumisen kehittymistä on lapsipolitiikan historian tarkastelun valossa edistäneet peruskoulu-uudistuksen melko lyhytikäiseksi jääneen koulun demokratisoinnin pyrkimyksen jälkeen muun muassa lastensuojelujärjestöjen aktiivinen tarttuminen toimeen ja arkkitehtien ja ympäristöpsykologien kiinnostus lasten elinympäristöihin 1970-luvulla ja hidastanut 1990-luvun lama, joka jätti vain vähän resursseja lapsipolitiikan ja lasten osallistumisen kehittämiselle niin sosiaali- ja terveyssektorilla kuin opetustoimessakin. (Kiili, 2006, s. 17–18). Toisin sanoen lasten osallistumisen mahdollisuuksien tukeminen on vaatinut toimia aikuisilta, ja kehitykseen vaikuttavat moninaiset tekijät, kuten talouden kulloinenkin tila.

Lasten osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia tarkastellessa katseet kääntyvät usein koulun ja opetussuunnitelman suuntaan, sillä lapset viettävät suuren osan ajastaan koulussa, missä heille esitellään käsityksiä muun muassa kansalaisuudesta, arvoista ja sosiaalisista normeista (Fitzgerald, 2019, s. 11; Rönnlund, 2014, s. 105). Ei voitane pitää merkityksettömänä, millaisena koulun arki oppilaille näyttäytyy ja millaisia osallistumisen, kuulumisen ja toimijuuden kokemuksia he siellä saavat, eivätkä kokemukset ole tyystin sattumanvaraisiaakaan. Koulun kontekstissa näitä osallistumisen mahdollisuuksien reunaehtoja muodostavat muun muassa opetussuunnitelmat, taloudelliset resurssit ja opettajien omat käsitykset ja näkemykset demokratiasta ja lasten valmiuksista osallistua siihen. Tujula (2012, s. 73) esimerkiksi muistuttaa, että kouludemokratiaa toteuttavat opettajat toimivat omien kokemustensa ja näkemystensä ohjaamina, ja demokratiaan edustuksellisenä ja abstraktina ilmiönä suhtautuva opettaja voi välittää näkemystään eteenpäin.

Arjen osallistuminen ja demokratian ilmentymät eivät kuitenkaan useinkaan ole ennalta suunniteltua, edustuksellista ja aikuisten järjestämää toimintaa, vaan vuorovaikutuksessa toimiminen on aina mahdollisuus osallistumiselle. Lasten välille rakentuu koulussa vertaiskulttuuri, ja laajemman yhteiskunnan tasolla toteutuvat osallisuuden lisäksi myös lasten kuuluminen tähän ikätovereiden kulttuuriseen ja sosiaaliseen verkostoon on merkityksellinen ulottuvuus heidän kansalaisuuttaan ja osallisuuttaan tarkasteltaessa (Fitzgerald, 2019, s. 11; Törrönen, 2012, s. 166; Virkki, 2015, s. 131–134). Esimerkiksi lasten spontaanit mielipiteenilmaisut ja niille annettu tai antamatta

jätetty tila rakentavat osallistumisen reunaehdoja. Koulu tarjoaa muiden tehtävänasettelujensa ohessa lapsille areenan kohtaamisille ja keskustelulle ikätovereiden ja aikuisten kanssa (Lelinge, 2011, s. 17), mikä puolestaan antaa hedelmälliset lähtökohdat lasten osallistumisen ja osallisuuden tarkasteluun. Pelkkä keskustelu niin lasten välillä kuin heidän ja aikuisten välillä ei yksistään riitä osallisuuden toteutumiseen, vaan on tärkeää tarkastella myös syntyvän dialogin laatua. Yhteistä ympäristöä ja toimintatapoja kehitettäessä lasten mielipiteen kysyminen ja kuunteleminen eivät välttämättä johda lasten lisääntyneeseen osallisuuteen, elleivät aikuiset pidä lapsia varteenotettavina keskustelukumppaneina ja asetu aidosti rakentavaan dialogiin heidän kanssaan (Griebler & Nowak, 2012, s. 107–108; Tujula, 2012, s. 71–72). Aidon dialogin mahdollistavan deliberatiivisen ilmapiirin on todettu olevan positiivisesti yhteydessä myös lasten ja nuorten demokraattisen kompetenssin kanssa (Ekman, 2007, s. 135).

Arkista osallisuutta jäljittäessä koulua on mahdollista tarkastella virallisuuden ja epävirallisuuden näkökulmasta (Kiilakoski, 2012, s. 10–12), jolloin saadaan näkyviin koulu myös oppituntien ja muiden aikuisten ohjaamien virallisena pidettyjen toimintamuotojen ulkopuolisina toimintoina, joiden värittämänä lapset ja nuoret kouluarjen kokevat. Koulun virallisissa ilmenemismuodoissa käydylle vuorovaikutukselle on perinteisesti ollut tyypillistä asetelma, jossa opettaja toimii puheenvuorojen jakajana ja ohjaa keskustelua eteenpäin, mikä luo keskusteltuun hierarkkisen aseman (Tammi, 2017, s. 40). Tämä ei kuitenkaan sulje pois koulun arjesta kumpuavia neuvottelun ja osallistumisen tilaisuuksia (Tammi, 2017, s. 45), sillä näitä mahdollisuuksia tarjoavat lapsille niin aikuiset kuin vertaiset. Neuvotellessaan esimerkiksi yhteisestä tilasta lapset ottavat jatkuvasti osaa lähiympäristöään ja yhteisöään koskevaan keskusteluun. Lasten keskinäisten neuvottelujen aihepiirit nousevat usein lasten omasta elämämpiiristä, mutta voivat olla sisällöltään sangen monipuolisia (Lelinge, 2011, s. 16). Osallistuminen ja osallisuus koulussa sitoutuu kaikkeen koulupäivän aikana elettyyn.

Tämä tutkielma tarkastelee oppilaskuntaa, joka on järjestettyä vaikuttamistoimintaa, ja ottaa siten osaa niin sanotusti virallista koulua koskevaan keskusteluun. Tiedostan silti, että virallinen ja epävirallinen koulu eivät sijaitse toisistaan erillään. Kuten Kiilakoski (2012, s. 12) oivallisesti kuvaa, nämä kaksi limittyvät ja lomittuvat toisiinsa fyysisen koulun sisällä. Koululaisten toimijuus ja osallisuus eivät siis rajaudu näihin aikuisten heille tarjoamiin vaikuttamisen toimintoihin, enkä siitä syystä tahtonut tässä tutkielmassa sivuuttaa oppilaskunnan ulkopuolelle jäävää arjen osallisuutta. Aikuisten järjestämään oppilaskunnan toimintaan ottavat osaa lapset, jotka ovat osa vertaisten verkostoa ja



tuovat mukanaan kaikki kokemuksensa niin koulun virallisista kuin epävirallisistakin ympäristöistä, tiloista ja tapahtumista.

## 2.3 Lasten osallistumisen tasomalleja

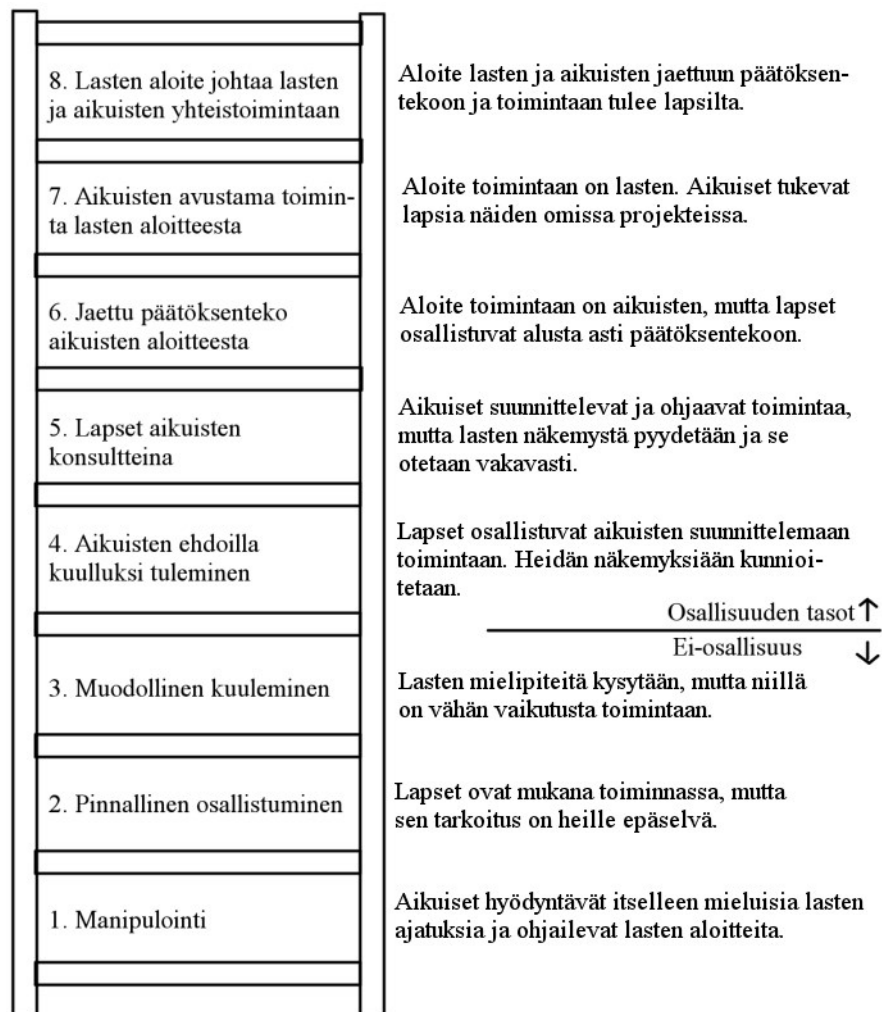
Esittelen tässä luvussa kaksi tasomallia, jotka soveltuvat nähdäkseni niin havainnollistamaan sitä, mitkä ovat lasten osallistumisen ja osallisuuden reunaehdoja kuin osallisuuden toteutumisen arvioinnin tukena käytettäväksi. Valitut mallit ovat Roger Hartin (1992) Arnsteinin (1969) kahdeksanportaiseen kansalaisten osallistumisen malliin perustuva lasten osallisuuden tikasmalli ja Harry Shierin (2001) lasten osallistumisen polku. Yhteistä malleille on lasten osallisuuden tarkastelu suhteessa yhteisön aikuisten toimiin ja asenteisiin, mikä on myös muussa tutkimuskirjallisuudessa usein esiintyvä näkökulma.

### Hartin (1992) lasten osallistumisen tasomalli

Kenties yksi tunnetuimmista lasten osallisuutta koskevista teoreettisista malleista on Roger Hartin (1992) kahdeksanportainen lasten osallisuuden tikapuumalli (*ladder of participation*; kuvio 1). Malli luotiin ohjaavaksi työkaluksi osana globaalia osallisuuden eetosta (Funk ym., 2012, s. 289). Hartin tasomalli pohjautuu Arnsteinin vuonna 1969 esittämään *Eight rungs on the ladder of citizen participation* –malliin, ja on Shierin (2001, s. 108) mukaan tullut ensijulkaisunsa jälkeen uudelleentuotetuksi ja edelleen kehitellyksi niin Hartin itsensä kuin muiden tutkijoiden toimesta useita kertoja (Hart, 1995, 1996 & 1997; Lansdown, 1995; Miller, 1997; Adams & Ingham, 1998; Shierin, 2001, s. 108 mukaan). Hartin osallistumisen tasomallissa merkillepantavaa on jaottelu ei-osallistumisen ja osallistumisen välillä. Hart huomioi niin kutsutut näennäisen osallistumisen tasot, joissa lapsilta esimerkiksi pyydetään ideoita ja mielipiteitä, mutta niillä on vain vähän vaikutusta aikuisten tekemiin päätöksiin tai lapset eivät tule tietoisiksi vaikutuksesta, joka heillä oli lopullisiin aihepiiriä koskeviin valintoihin. Tällöin lasten demokraattisen osallistumisen syvyys ja vaikuttavuus (Tujula, 2017, s. 71) on vähäistä.

Hart itse huomauttaa vastauksena mallin saamaan kritiikkiin, että hänen osallisuuden tasomallinsa huomioi vain melko kapean lasten osallistumisen tapojen kirjon (Hart, 2008, s. 20). Lasten arkipäiväisten osallistumisen mahdollisuuksien sijaan malli keskittyy osallisuuteen erilaisten ohjelmien ja projektien kontekstissa ja tarkastelee lasten osallisuutta monin tavoin suhteessa aikuisiin. Osallistumisen tikkaita voidaan kuitenkin soveltaa oppilaskuntatoiminnan puitteissa toteutuvien osallisuuden ilmentymien tarkasteluun, sillä oppilaskunta hallituksineen on lainmukaisen tavoitteenasettelun

valossa tarkasteltuna osallistumista varten muodostettu toimintamuoto, ikään kuin osallistumisen ohjelma.

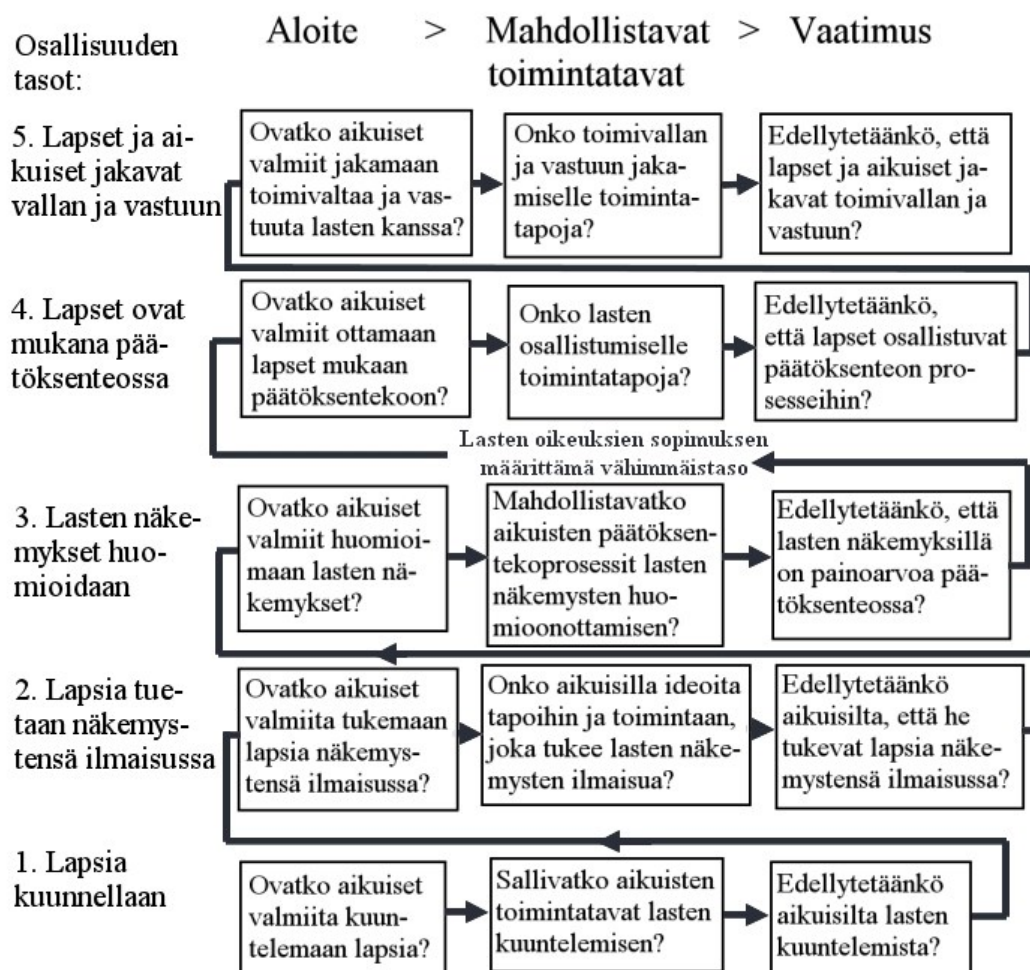


Kuvio 1. Hartin (1992) osallisuuden tikasmalli. Vapaa suomennos Hartin (2008) julkaisusta.

### Shierin (2001) lasten osallisuuden polku

Harry Shier (2001) ottaa osaa lasten osallistumista koskevaan keskusteluun ja esittää vaihtoehtoisen mallinsa sitä koskien. Hartin (1992) tasomalliin nähden Shierin mallissa (kuvio 2) on vähemmän tasoja, mutta viisi porrasta kattavat jotakuinkin samankaltaiset sisällölliset ulottuvuudet kuin Hartin esittämät kahdeksan tasoa. Shier esittää viisi kolmiportaista tasoa, joissa edetään lasten kuulemisesta siihen, että lapset jakavat aikuisten kanssa päätöksenteon vallan ja vastuun. Shierin mallissa huomioni kiinnittyy osallistumisen tasojen toteutumisen arviointiin kannustaviin kysymyksiin, jotka ovat suunnattuja aikuisille ja kohdennettu aikuisten toimintaan. Huomion kiinnittäminen aikuisiin on ollut tarpeellista, sillä aikuisia on pidetty eräänlaisina lasten osallistumisen

portinvartijoina. Horelli (1994: Alangon, 2016, s. 57 mukaan) on todennut suomalaisessa kontekstissa vallinneen osattomuuden kulttuuri, jossa lapset sopeutuvat aikuisten tekemiin päätöksiin. Aikuisten yhteistyötä voidaankin pitää olennaisena lasten osallisuuden toteutumisen mahdollistajana (Alanko, 2016, s. 57). Tämän päivän suomalainen koulu asettuu yksinkertaisesti tarkastellen melko korkealle Shierin mallissa: jo oppilaskunnan perustamisen vaatimus perusopetuslaissa sijoittaisi suomalaiskoulut mallin neljännelle tasolle, sillä oppilaiden päätöksentekoon osallistumiselle on sekä tapa että vaatimus. Olennaista on, että osallisuuden polulla kuljetaan aloitteista keinojen kautta siihen, että osallisuutta tukevista toimista tulee yhteisön normi. Kuten Hartin tikasmallissa, myös Shierin tasomallissa on tunnistettavissa osallistumisen ja ei-osallistumisen välinen rajapinta. Kolmannen ja neljännen tason välillä kulkee Shierin huomautuksen mukaan linja, joka on ylitettävä, jotta saavutetaan Lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämä osallisuuden taso. Hartin mallista poiketen Shierin osallisuuden polku tarkastelee lasten asemaa projektiluontoisia toimintoja laajemmin yhteiskunnassa.



Kuvio 2. Shierin (2001) osallisuuden polku. Vapaa suomennos.

### 3 Kansalaiskasvatus ja kansalaisen valmiudet

Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty lukuisia kansalais- ja demokratiakasvatuksen tavoitteenasettelua, mahdollisuuksia ja haasteita ruotivia puheenvuoroja, ja tähän keskusteluun minäkin otan tutkielmallani osaa. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä näkökulmia koulujen yhteiskunnalliseen kansalaiskasvatukseen, josta käytän tämän tutkielman kontekstissa käsitettä demokratia-kasvatus, ja avaamini käytyä keskustelua ja esitettyjä määritelmiä siitä, millaisia valmiuksia demokratiakasvatuksen tulisi yksilöille tarjota. Viimeisessä alaluvussa esittelen aiempaa oppilaskuntatoimintaa, joka nähdään yhtenä yleisimmistä koulujen demokratiakasvatuksen ja lasten osallisuuden lisäämiseen pyrkivistä kentistä, koskevaa tutkimusta sekä siinä esitettyjä toimintaa koskevia problematisointeja.

#### 3.1 Demokratiakasvatus

Koulua ei suinkaan voi nähdä yhteiskunnasta erillisenä osana, vaan se on yhtäältä instituutio, jonka toimintaa yhteiskunta säätelee erilaisin asiakirjoin, ja toisaalta paikka, jossa oppilaita tuetaan, kuten perusopetuslain (628/1996) 2§:ssä määritellään, kasvamaan ”eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen”. Tällaisen kasvun tukeminen on osa kouluinstituutioille jo varhaisessa vaiheessa asetettua sosiaalistamisen tehtävää, kansalaiskasvatusta, jonka kautta kansalaisista ajatellaan kasvavan yhteiskunnan tarpeisiin vastaavia aktiivisia ja osallistuvia toimijoita (Friedrich, Jaastad & Popkewitz, 2010, s. 574; Griebler & Nowak, 2012, s. 105–106). Aktiiviseen, eettiseen kansalaisuuteen tähtäävää kasvatustoimintaa koskevia käsitteitä on lukuisia: demokraattisissa yhteiskunnissa voidaan puhua muun muassa kansalaiskasvatuksesta (engl. *citizenship education*), demokratiaopetuksesta (engl. *teaching democracy*) tai demokraattisesta kansalaiskasvatuksesta (engl. *democratic citizenship education*) (Himmelman, 2013, s. 3–4). Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät muun muassa kansalais-, yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen käsitteet (mm. Kiili, 2011; Löfström, 2002; Suoninen ym. 2011). Käsitteet ovat osittain rinnakkaisia ja päällekkäisiä, sillä ne sisältävät yhteiskunnallista oppiainesta, joiden oppimisen toivotaan lisäävän yksilön ymmärrystä ympäröivän yhteiskunnan toiminnasta ja täten antavan hänelle tietoja, jotka auttavat osallistumaan.

Tässä tutkielmassa olen valinnut käyttää demokratiakasvatuksen käsitettä, sillä perustuslaki määrittää Suomen valtion yhteiskuntana, jonka toimijoiksi yksilöitä kasvatetaan, täysivaltaiseksi tasavallaksi, jossa jokaisella yksilöllä on oikeus edistää

yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta ja 18 vuotta täyttäneillä kansalaisilla on oikeus äänestää ja asettua ehdolle vaaleissa, mikä muodostaa perustan demokraattisen yhteiskunnalle. Voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee, että opetuksen tehtävä on tukea kasvatettavaa kasvussa demokraattisen yhteiskunnan aktiiviseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi (Opetushallitus, 2014, s. 15). Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan edustuksellisen demokratian toimintaperiaatteita noudattavaa oppilaskuntatoimintaa, jonka toimintaan osallistuminen oletettavasti antaa yksilölle ensikäden kokemuksia demokraattisiin päätöksentekoprosesseihin osallistumisesta. Siksi miellän oppilaskunnan kontekstissa tapahtuvan yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen tähtäävän kasvatuksellisen toiminnan vastaavan demokratiakasvatuksen tavoitteenasetteluun, jota kuvaan tarkemmin seuraavaksi.

Demokratiakasvatus voidaan määritellä osallistavaksi kasvatustoiminnaksi, jonka tavoitteena on tarjota oppilaalle keinoja kehittää poliittista ja demokraattista kompetenssiaan (ks. Ekman 2007). Demokraattisen kompetenssin käsitteen määrittelyyn pureudutaan omassa alaluvussaan. Demokratiakasvatuksen tavoitteita asetettaessa ollaan aina pohjimmiltaan tekemisissä sen kanssa, millaista kansalaisuutta pidetään hyvänä ja toivottavana eli millaisiksi kansalaisiksi kasvatettavien toivotaan kehittyvän, mikä tekee käsitteestä erityisen arvosidonnaisen. Hyvää kansalaisuutta demokraattisessa yhteiskunnassa voidaan lähestyä demokratian itsensä tarpeiden kautta: Murray Print (2013, s. 39–40) nostaa esiin kansalaisuuden tapoja, jotka ovat suotuisia demokratian säilymiselle ja esittelee Veugeliersin (2007) ja Westheimerin ja Kahnen (2004) käsitteellistykseen pohjautuen kansalaisuuden ja kansalaiskasvatuksen kolme huomioitavaa ulottuvuutta: yksilön henkilökohtainen vastuullisuus, sosiaalinen tiedostavuus ja pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja autonomia. Westheimerin ja Kahnen teoretisointia tarkastelee myös Biesta (2011b, s. 29–31), ja huomauttaa, että aktiivisena kansalaisena kehittymisen kannalta kaikkien näiden ulottuvuuksien kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota, sillä yhteen ulottuvuuteen keskittyvä harjaantuminen ei johda kokonaisvaltaiseen muutokseen.

Näiden kolmen kansalaista ja kansalaisuutta luonnehtivan ulottuvuuden välisen tasapainon ja niiden aseman tarkastelu kansalaiskasvatuksen tavoitteenasettelussa saattaa tuoda näkyviin yhteiskunnan perimmäisiä tarkoituksperiä. Sari Vesikansa (2002, s. 15) pohtii, haluaako yhteiskunta ylläpitää järjestystä ja säilyttää vallan niillä, joilla sitä jo on kasvattamalla helposti hallittavia *alamaisia* vai toivotaanko kansalaisista kasvavan *aktiivisia vaikuttajia*, joilla on kyky hyödyntää demokraattisia oikeuksiaan. Biesta (2011a, s. 142) alleviivaa niin ikään havaintoa siitä, että valtion hallinnollisten elinten tasolla sää-

deltävään koulutukseen sidotussa demokratiakasvatuksessa on riski pyrkiä “kesyttämään” kansalaisia heidän vaikuttamisen valmiuksiensa kehittämisen sijaan. Friedrich, Jaastaad ja Popkewitz (2010, s. 574) kuvailevat tätä prosessia yhteiskunnan suunnittelemiseksi lasta muovaillemalla.

Edellä kuvattu huoli kesyjen alamaisten kasvattamisesta ilmenee myös oppilaskuntia ja muita koulun tarjoa vaikuttamisen kenttiä käsittelevässä suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa: Tujulan (2017, s. 72) mukaan suomalaisen valtiovallan näkemystä juuri oppilaskunnasta lasten ja nuorten aktiivisuutta tukevana toimintana ja kansalaiskasvatuksen kenttänä on kritisoitu siitä, että tavoitteena vaikuttaa olevan aktiivisesti vaikuttavien kansalaisten sijaan uusien, edustuksellisen demokratian tarvitsemien kuuliaisten äänestäjien kasvattaminen. Ratkaisuksi on tarjottu kouludemokratian muovaamista yhteiseen keskusteluun ja ongelmanratkaisuun perustuvan deliberatiivisen demokratian suuntaan (Knowles & Clark, 2018, s. 13; Tujula, 2017, s. 71), mikä edellyttäisi äänestyskäytäntöjen harjoittelemista monipuolisempia tapoja toteuttaa kansalaiskasvatusta. Deliberatiivinen päätöksenteko tapahtuu yhteisön esittämien ja yhteisölle esitettyjen perusteluiden pohjalta, eikä tarkoitus ole selvittää, mikä päätöksistä saa määrällisesti eniten kannatusta, vaan minkä ehdotuksen perustelut ovat yhteisön mielestä parhaat (Biesta, 2011a, s. 147). Demokraattinen kansalaisuus deliberatiivisena käytänteenä korostaa aktiivisten toimijoiden pyrkimyksiä työskennellä yhdessä saadakseen aikaiseksi yhteisöään ja sen yksilöitä hyödyttäviä muutoksia, jotka juurtuvat yhteisöön sen sijaan, että jäisivät vain sen jäsenten henkilökohtaisiksi toimintatavoiksi (Kelly & Brooks, 2009, s. 203–204). Edustuksellisen demokratian toimintamallien olemassaolo koulun sisällä ei toki poissulje suoria, kunkin yksilön osallistumista mahdollistavia demokraattisia käytänteitä, sillä deliberatiivinen keskusteleva demokratia ja äänestyskäytännöt voivat elää rinnakkain.

Kouluissa tapahtuvaan demokraattiseen kansalaiskasvatukseen ei suinkaan ole kaikissa yhteyksissä suhtauduttu sinisilmäisen luottavaisesti. Koulu instituutiona asettaa haasteelliset kehykset demokratian perimmäisten arvojen mukaan toimimiselle, kun demokratiaa ei tarkastella pelkästään hallinnon muotona (Friedrich ym., 2010, s. 572) vaan yksilön kokemana ja pääomana. Kansalaiseksi kasvattamisen ideaa on problematisoitu perustavanlaatuisesta ristiriidasta: vaikka lapsi on jo syntyessään jonkin valtion kansalainen, demokratia- ja kansalaiskasvatukseen voidaan liittää oletus siitä, että todellisuudessa kansalaisuuteen kasvetaan ja opitaan kasvatuksen seurauksena eikä synnytä (Friedrich ym., 2010, s. 574–575), ja kansalaiskasvatuksen tehtäväksi tulee tällöin äänen antaminen joillekin, joilla sitä ei alun perin katsota olevan (mts. 577). Myös

äänen laatua voidaan pyrkiä muovailemaan: lapsuustutkimuksessa sukupolvien välistä suhdetta tarkasteltaessa on pohdittu sitä, kuinka vanhempi sukupolvi voi kasvatuksen avulla ja kautta ikään kuin ”syöttää” nuoremmalle polvelle näkemyksiä ja toimintatapoja, jotka säilyttävät heidän omaa valtaansa (Kiili, 2006, s. 200). Tällöin kasvun myötä saatu ääni sulautuu valtaa pitävän vanhemman polven kuoroon sen sijaan, että syntyisi erottuvia, kyseenalaistavia riitasointuja.

Friedrichin, Jaastadin ja Popkewitzin (2010) esittämä huomio johdattaa tarkastelemaan sitä, millainen lapsinäkemys paitsi yhteiskunnassa, myös koulussa vallitsee: pidetäänkö lapsia ja oppilaita keskeneräisinä yksilöinä, jotka tarvitsevat oikeanlaista kasvatusta tullakseen päteviksi, demokraattisia oikeuksiaan käyttäviksi ja vastuunsa ja velvollisuutensa hyväksyttävällä tavalla kantaviksi kansalaisiksi (Gordon, Holland & Lahelma, 2000, s. 12)? Pohjimmiltaan demokraattisen kasvatuksen tehtäväksi ei tulisi asettaa demokraattisen yhteiskunnan kansalaiselle kuuluvien oikeuksien antamista kasvatettavalle, niin kuin ne häneltä alun alkaen kokonaan puuttuisivat, vaan auttaa yksilöä kehittämään omia valmiuksiaan hyödyntää näitä oikeuksia (ks. Biesta, 2011a, 2011b; Ekman, 2007; Kiili 2006). Johanna Kiili (2006) käsitteellistää oikeuksien hyödyntämiseen oppimisen prosessia vaikuttamisen resurssien ja voimavarojen sekä niihin käsiksi pääsemisen kautta. Vaikuttamisen resursseina voidaan pitää esimerkiksi argumentaation taitoja, tavoitteiden saavuttamista tukevia sosiaalisia suhteita ja muutosten toteuttamisen edellyttämää taloudellista ja materiaalista pääomaa (Kiili, 2006, s. 91). Vaikuttamisen resurssit eivät ole vain aikuisten saavutettavissa, mutta kasvava kansalainen voi tarvita tukea siihen, että hän pääsee niihin käsiksi ja oppii hyödyntämään omia voimavarojaan.

Yhteisössä, jonka toimintaan osallistuvilla yksilöillä on hallussa keskenään erilaista kulttuurista ja tiedollista pääomaa, kuten perinteisesti ajatellaan koulussa toimivilla eri-ikäisillä lapsilla ja aikuisilla olevan, demokraattiseen päätöksentekoon osallistumisen resurssit jakautuvat epätasaisesti (Kiili, 2006, s. 86–87, 92). Erityisesti nuorista lapsista puhuttaessa pohditaan toisinaan, kykenevätkö he käsittelemään demokratian, tasa-arvon ja ihmisoikeuksien kaltaisia laajoja ja universaaleja teemoja. Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000, s. 12) mukaan tällainen huoli ilmaisee keskeneräisyyden varaan rakentuvaa lapsikäsitystä, jossa lapset nähdään vasta tulevina, epäkypsinä aikuisina. Yhteiskunnallisten teemojen ja niihin kytkeytyvien tiedollisten ja taidollisten oppisisältöjen, joita esimerkiksi yhteisen päätöksenteon prosesseihin osallistumiseen tarvitaan, omaksuminen voidaan nähdä haasteena lapselle, sillä taitojen oppiminen vaatii jatkuvaa harjoittamista (Guérin ym. 2013, s. 427–428). Toisaalta on myös pohdittu,

ovatko yhteiskunnalliset teemat liian etäällä lasten omasta kokemusmaailmasta (Bektas, 2013, s. 2431). Ikätasoinen kasvatustoiminta ei kuitenkaan ole yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi kasvattamiseen pyrkivän toiminnan poissulkeva perustelu.

Gert Biesta (2011b) kyseenalaistaa kansalaiskasvatuksen etäännyttämisen demokratian laajemmista yhteiskunnallisista ja poliittisista ulottuvuuksista. Jos demokratiaa käsitellään vain yksilöllisenä ja sosiaalisena ilmiönä ja oikeutena, on vaarana se, että lapsen tai nuoren kokemus itsestä poliittisena toimijana jää ohueksi. Suomalaisia ammattikouluopiskelijoita tutkittaessa on jo havaittu, että vertaistensa joukossa voimakasta sosiaalista osallisuutta kokevatkin nuoret voivat kokea heikkoa poliittista osallisuutta ja nähdä yhteiskunnalliset edustuksellisen demokratian toimeilimet ja politiikan itsestään etäällä olevina ja jopa vastenmielisinä ilmiöinä (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 125). Biestan mukaan demokratian ja demokratiakasvatuksen epäpolitisointi on ongelmallista, sillä yhteiskuntamme, jonka jäseniä myös lapset luontaisesti ovat, on poliittisesti rakentunut ja siinä taitavasti toimiva aktiivinen kansalainen, toimija, osaa tarkastella yhteiskunnan rakenteita. Tarkastelun pohjalta kansalainen voi tarpeen vaatiessa myös kyseenalaistaa vallitsevia tai sellaisiksi ajettavia yhteiskunnallisia arvoja ja toimintatapoja. (Biesta, 2011, s. 31-32.)

Biestan demokratiakasvatuksen epäpolitisointiin kohdentama kritiikkiä katse siirtyy yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteenasetteluun: vaikei esimerkiksi oppilaskunta-toiminnalle tai muulle kouludemokratian toimintakentälle ole tarkoituksen-mukaista — eikä suomalaisessa koulussa sallittuakaan (Opetushallitus, 2014, s. 16) — olla puoluepoliittisesti sitoutunutta, esimerkiksi Kelly ja Brooks (2009, s. 203) linjaavat opettajien tekävän jatkuvasti poliittisiksi mielletäviä valintoja, kun he päättävät, mitkä asiat ovat kylliksi tärkeitä, jotta niihin voidaan käyttää yhteistä aikaa luokkahuoneessa käydyn keskustelun kautta. Puoluepolitiikasta irrallaan pysyttelemisen ei siis poista poliittisuutta ilmiönä luokkahuoneista ja kouluympäristöistä, mikä edellyttääkin opettajilta valvettuneisuutta ja sen tiedostamista, etteivät harkitutkaan valinnat ole täysin arvoneutraaleja (Kelly & Brooks, 2009, s. 203). Toisin sanoen lapsetkin elävät ja kasvavat poliittisesti latautuneessa ympäristössä, jossa toimimiseen koulun ajatellaan voivan antaa valmiuksia. Arkielämän poliittisten latausten tunnistaminen auttaa ymmärtämään, millaisen yhteiskunnan jäsenenä lapset kasvavat ja kehittävät kansalaisuuttaan (Biesta, 2011a, s. 151–152).

Guérin, van der Ploeg ja Sins (2013) kokevat tarpeelliseksi pohtia demokratiakasvatuksen tavoitteenasettelun opettajille ja rehtoreille asettamia haasteita opetussuun-



nitelman mukaisen opetuksen järjestämisessä. Yhteiskunnalliset teemat ovat kompleksisia ja vaativat sekä opettajalta että oppijalta kykyä käsitellä ja yhdistää laajasti eri tiedonaloihin liittyvää tietoutta. (Guérin ym. 2013, s. 431; Knowles & Clark, 2018, s. 13). Guérinin ja kumppaneiden näkemyksen mukaan eurooppalaiset opetussuunnitelmat ovat jossain määrin täyteen ahdettuja, mikä herättää heidän mielissään kysymyksen siitä, onko realistista odottaa kaikilta opettajilta riittäviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia yhteiskunnallisen osaamisen opettamiseen kaiken muun sisällön ohella. Rungas opetussuunnitelma aiheuttaa myös aikataulullisen haasteen: lopulta oppisisällöt voivat asettua kilpailemaan ajasta, jolloin palataan Kellyn ja Brooks (2009, s. 203) pohdintoihin opettajien harjoittamasta harkinnasta ja arvopohdinnasta. Voidaan ajatella, että lasten osallistumiselle ja vaikuttamaan oppimiselle jää aikuisten suunnittelemassa ympäristössä tilaa ja aikaa vain, jos se mielletään tärkeäksi, tai pikemminkin vähintään yhtä tärkeäksi kuin muut sen kanssa kilvoittelevat oppisisällöt ja tavoitteenasettelut.

### 3.2 Demokraattinen kompetenssi

Demokraattisen yhteiskunnan aktiivisen kansalaisen tarvitsemista valmiuksista, joista käytn tässä tutkielmassa käsitettä *demokraattinen kompetenssi*, on esitetty erilaisia jäsenyyksiä. Nämä kaikki jäsenyykset pyrkivät pohjimmiltaan samaan tavoitteeseen: ne erittelevät valmiuksia, joita yksilö tarvitsee voidakseen osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan sekä vaikuttaa itseään ympäröivään maailmaan. Tutkijat vaikuttavat olevan yhtä mieltä siitä, että demokraattinen kompetenssi muodostuu yhteiskunnan toimintaa koskevan tiedon ja vaikuttamisprosesseihin liittyvien taitojen lisäksi myös arvoista ja asenteista (mm. Biesta, 2011b; Ekman, 2007; Rautiainen, 2018; Tomperi, 2018).

Euroopan neuvoston vuonna 2016 koostama verkkojulkaisu *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (suomenkielinen tiivistelmä ”Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen. Eläminen yhdessä tasavertaisina monikulttuurisissa demokraattisissa yhteiskunnissa.”) purkaa demokraattisen kompetenssin 20:een osatekijään, toisin sanoen osaamisalueisiin, joita aktiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon edellyttää. Esitelty 20 osa-aluetta on ryhmitelty neljään ryppääseen: demokraattisen kompetenssin vahvistamisen katsotaan edellyttävän niin arvojen, asenteiden, taitojen kuin tiedon ja kriittisen ymmärryksenkin kehittymistä (Rautiainen, 2018, s. 6.) Tämä monitahoinen jäsennys on samansuuntainen muiden esitettyjen määritelmien kanssa, vaikka hienoisia eroja osa-

alueiden painotuksissa ja lukumäärässä onkin havaittavissa. Esimerkiksi Guérin ja kumppanit (2013, s. 427) lisäävät Rautiaisen tiivistämään neljään taitoryppääseen myös aktiivisen osallistumisen. Myös Biesta (2011b, s. 21, 23–24) kuvaa vastuullisen ja tehokkaan kansalaisen määritelmää tiedon, arvojen ja poliittisen itseluottamuksen lisäksi toiminnan kautta ja korostaa aktiivisen osallistumisen osaa kansalaiskasvatuksen eetoksessa. Yhtä kaikki demokraattisen kompetenssin käsitteen moniulotteisuus kuvastaa sitä, kuinka kompleksisena valmiuksien kokonaisuutena vaikuttavan, vastuun- tuntoisen kansalaisen rakennusaineksia pidetään.

Käytännönläheisesti tarkasteltuna demokraattinen kompetenssi sisältää yhteiskunnallisen osallistumisen edellyttämän tiedollisen ja käsitteellisen osaamisen: oppija ymmärtää esimerkiksi, mitä tarkoittavat eduskunta, vaalit tai kunnallisvaltuusto. Lisäksi yksilö, jolla on kehittynyt demokraattinen kompetenssi, hallitsee demokraattisen päätöksenteon taitoja ja osaa esimerkiksi toimia tilanteessa, jossa luokan tulisi tehdä yhteinen päätös välitunnilla leikittävästä leikistä tai luokkaretkikohteesta. Näissä tilanteissa luokassa voi olla toistensa kanssa risteäviä mielipiteitä ja toiveita, ja vaatii harjaantumista osata tehdä valinta, joka tyydyttää useimpia osallisia (Ekman, 2007, s. 14). Yhteiseen päätöksentekoon osallistuminen siis edellyttää yksilöltä poliittisen keskustelun taitoja (Suutarinen, 2006, s. 94–96). Yksilö, joka ei pysty osallistumaan yhteiseen neuvotteluun, jää herkästi sivuun päätöksenteosta eikä saa omaa ääntään kuuluviin, jolloin hänen näkemyksiään ei pystytä ottamaan huomioon kaikkia tyydyttävää tai kaikkien hyväksyttävissä olevaa yhteistä ratkaisua etsittäessä. Eri yhteisöt ja ympäristöt, kuten formaali ja informaalinen koulu, asettavat toimijuudelle erilaisia vaatimuksia (Gordon ym., 2000, s. 13), mikä vaatii yksilöltä sopeutumista kulloisenkin toimintaympäristönsä normeihin.

Taitojen kehittäminen edellyttää kuitenkin ohjausta ja harjoitusta. Tomperin (2018, s. 22) mukaan demokraattiset kompetenssit eivät kehity itsestään, sillä niiden harjaantuminen edellyttää kykyä muovata omia intuitioon perustuvia ajattelu- ja toimintatapoja kriittis-reflektiivisen ajattelun avulla. Tomperi linjaa, että yksi demokrationkasvatuksen keskeisistä haasteista on aina ollut löytää niitä keinoja, joiden avulla voidaan purkaa demokraattisten valmiuksien kehittymistä hidastavia ajattelumalleja ja tukea toisia kuuntelevan, yhteiseen päätöksentekoon pyrkivän keskustelutaidon kehittymistä. Demokraattisten kompetenssien harjaantumiseksi tarvitaan myönteisiä kokemuksia yhteisestä, aktiivisesta järjestyksestä ja siihen perustuvista päätöksentekoprosesseista. Yhteiseen visioon perustuvan päätöksenteon taustalla on deliberatiivisen demokration poliittinen teoria, joka on herättänyt kiinnostusta myös kasvatusalan ammattilaisissa

(Knowles & Clark, 2018, s. 13). Tällaisia kokemuksia voidaan tarjota oppilaille eri ympäristöissä: koulun tavallinen arki tarjoaa runsaasti tilaisuuksia yhteiselle neuvottelulle niin opettajan ohjaamissa kuin lasten keskinäisissäkin tilanteissa. Spontaanit keskustelut voivat sijoittua niin muodollisiin ympäristöihin, kuten luokkaneuvosto, oppitunnit ja oppilaskunnan kokoukset, kuin vapaamuotoisempiin tilanteisiin, kuten välitunnit (Lelinge, 2011, s. 17–18). Arkeen sitoutuvat kokemukset päätöksentekoon osallistumisesta tarjoavat laajan ja helposti lähestyttävän kontekstin demokraattisen kansalaisuuden harjoitteluun (Biesta, 2011b, s. 6).

Guérin, van der Ploeg ja Sins (2013, s. 428) huomauttavat, että edistääkseen lasten ja nuorten demokraattisen kompetenssin kehittymistä, kansalaiskasvatuksen tulisi keskittyä osallistumisen ja aidon osallisuuden kokemusten mahdollistamiseen. Kokemuksellisuus korostuu myös Ekmanin (2007, s. 12) näkemyksessä onnistuneesta demokratiakasvatuksesta sekä sen myötä kehittyvien yhteiskunnallisen osallistumisen valmiuksien eri ulottuvuuksista: tiedollisten ja taidollisten ulottuvuuksien lisäksi demokratiakompetenssiin sisältyy voimakkaasti myös kokemus itsestä pystyvänä yhteiskunnallisena toimijana. Tällaisen poliittisen itseluottamuksen ruokkimisessa korostuvat kokemukset omasta toimijuudesta. Eri elämänalueisiin sitoutuvat myönteiset kokemukset omasta kansalaisuudesta, demokratiasta ja yhteisestä päätöksenteosta ovat olennaisia aktiivisen kansalaisuuden kehittymiselle (Biesta, 2011b, s. 26–27). On osoitettu, että esimerkiksi oppilaskunnan toimintaan osaa ottaneilla lukiolaisilla on muita ikäisiään parempi poliittinen itseluottamus (Ekman, 2007, s. 135).

Demokraattisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi kasvamista ei kuitenkaan tulisi rajata vain koulussa tapahtuvaksi toiminnaksi, sillä koulu on vain yksi instituutio yhteiskunnan sisällä ja globaalistuvassa maailmassa. Guérinin ja kumppaneiden mukaan lapsia ja nuoria tulisi kannustaa niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin, jotta demokraattinen toimijuus nivoutuisi osaksi kasvavien kansalaisten identiteettiä elämän eri kentillä (Guérin ym., 2013, s. 429). Yhtenä koulussa toteutettavan demokratiakasvatuksen haasteista voidaan pitää siis sitä, että aktiivinen vaikuttaminen saattaa tällöin jäädä kouluinstituution seinien sisään. Voidaankin pohtia, mitä osallistuvasta koululaisesta osallistuvaksi kansalaiseksi harppaaminen edellyttää niin yksilöltä itseltään kuin yhteiskunnalta, jonka toimijaksi pääsystä yksilö neuvottelee.

Yhteiskunnan suhtautuminen lapsiin, nuoriin ja heidän vaikuttamisyrityksiinsä voi ruokkia tai vastavuoroisesti lievittää tai pahimmassa tapauksessa sammuttaa uskoa omiin osallistumismahdollisuuksiin. Vesikansa (2002, s. 17) lähestyy kansalaiseksi kasva-

misen ilmiötä antiikista kumpuavan *paideian* käsitteen avulla: käsitteeseen rakentuu ajatus siitä, että ihminen kasvaa demokratiaan elämällä demokratiaa, jolloin yhteisön demokraattisuus tai sen puute ilmenee kaikessa mitä sen jäsenet tekevät ja kokevat. Tällöin voidaan ajatella, että aktiiviseen kansalaisuuteen kasvetaan kaikissa arjen toimintatilanteissa ja vuorovaikutuksessa ja kasvua tuetaan tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia aitoon osallistumiseen (Vesikansa, 2002, s. 22; ks. Biesta, 2011, s. 6), jolloin kysymys siitä, miten tärkeänä ympäröivä yhteisö pitää lasten oikeutta osallistua ja tehdä omia aloitteita, korostuu. Maria Rönnlund (2013, s. 73) toteaa tutkimuksessaan, että kouludemokratian toteutumisen edellytyksenä voidaan pitää oppilaiden, koulun henkilökunnan ja rehtorin lisäksi myös päättäjien yhteistä pyrkimystä yhteisöllisten kysymysten ratkaisemiseen. Koulu voi kuitenkin tarjota paikan ja välineitä laajempaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tarvittavien taitojen harjoitteluun.

### **3.3 Oppilaskunta osallistumisen ja kouludemokratian kenttänä**

Vaikka perusopetuslain velvoittamaa oppilaskuntatoimintaa voidaankin pitää tyypillisimpänä kouluissa toteutettavana demokratiakulttuurin ilmentymänä, sitä on tutkittu verrattain vähän niin kansainvälisesti kuin suomalaisessa kontekstissakin (Tujula, 2017, s. 73–74). Lasten osallisuus ja osallistuminen ovat herättäneet voimakasta kiinnostusta yhteiskunnassa jo vuosien ajan (Kiili, 2013, s. 56). Tutkimuksia oppilaskuntia ohjaavien opettajista sekä vanhempien oppilaiden ja opiskelijoiden kokemuksista on tehty jo jonkin verran, mutta erityisesti nuorten lasten äänen kuuluviin saannille on vielä laajalti tarvetta.

Oppilaskuntatoiminnan tehtäväksi on määritelty oppilaiden osallisuuden lisääminen ja vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen heille ikätason edellytykset huomioon ottaen (Perusopetuslaki 628/1998 47§). Oppilaskuntatoimintaa on pidetty yhtenä lasten ja nuorten yhteiskunnallisen kiinnostuksen heräämistä tukevana toimintakenttänä. Toisaalta on tärkeä huomioida, että lasten vaikutusmahdollisuuksien kehittäminen on vain osa koulun yhteiskuntatiedollista opetusta. (Tujula, 2017, s. 70.) Yhteiskuntatiedollisen opetuksen osuus suomalaisissa opetussuunnitelmissa on kuitenkin kansainvälisesti tarkasteltuna ollut verrattain vähäistä (van den Berg & Löfström, 2011). van den Bergin ja Löfströmin (2011, s. 79) mukaan peruskoulun alaluokille asetetut kansalais- ja yhteistyötaitojen oppimistavoitteet ilmenevät 2000-luvun opetussuunnitelmissa erityisesti osana ympäristö- ja luonnontiedon opetusta, kun vielä 1990-luvulla oli olemassa erillinen oppiaine nimeltä kansalaistaito. On huomionarvoista, että historian ja yhteiskuntaopin opetus alkaa perusopetuksen tuntijaon (Valtioneuvoston asetus 422/2012) mukaisesti vasta vuosiluokilla 4–6. Näillä vuosiluokilla yhteiskuntaoppi tulee opettaa

vähintään kaksi viikkotuntia. Suutarinen (2006, s. 108) onkin ehdottanut, että yhteiskunnalliselle tietoainekselle varatun tuntimäärän vähäisyys tarjoaa osaltaan selityksen yhteiskunnallisen, poliittisen ja arvoja tarkastelevan keskustelun vähäisyydelle Suomen kouluissa. Tämän havainnon myötä voitaneen pitää tarpeellisena, että koulu-laisille tarjotaan myös yhteiskunnallisten oppiaineiden tuntikehyksen ulkopuolisia kenttiä, joilla harjoitella yhteiskuntatiedollista ja -taidollista osaamistaan, kuten mahdollisuus osallistua koulujen oppilaskuntien tai kuntien lapsiparlamenttien toimintaan.

Lapsilla on laajalti tunnustettu oikeus osallisuuteen ja osallistumiseen, joita oppilaskunnan on määrä edistää. Oppilaskuntia ohjaavat opettajat ovat arvioineet, että oppilaskunnat ovat oppilaiden näkemyksiä kunnioittava opetusmetodi, jonka avulla lapset oppivat vastuullisuutta, organisointi- ja työnjakotaitoja ja edustuksellisessa demokratiassa toimimista (Kiili, 2016, s. 131). Yhteiskunnallisten taitojen ja yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi kasvamisen lisäksi on osallistumisella ja osallisuuden kokemuksella nähty olevan muitakin hyötyjä. Griebler ja Nowak (2012, s. 106) lähestyvät oppilaiden osallistumista hyvinvoinnin näkökulmasta, ja esittävät, että erilaiset oppilasneuvostot (engl. *student councils*), jollaisena myös yhteen kokoontuvaa oppilaskunnan hallitusta voidaan pitää, ovat yksi väline koulun fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kehittämisessä turvallisiksi, oppilaiden hyvinvointia tukevaksi ja edistäväksi kokonaisuudeksi.

Oppilaskuntatoiminta on kuitenkin kohdannut myös kritiikkiä. Yhtäältä voidaan nähdä, että lapsille tarjoiltu erillinen vaikuttamisen kenttä eristää heidät oikeasta yhteiskunnallisesta päätöksenteosta (Aapola, 2005, s. 10–12). Näin voi tapahtua, mikäli lasten ainoaksi kuulemisen paikaksi rajautuu koulu, eikä toiminnalla ole yhteyttä muuhun yhteisöön. Lasten vaikutusmahdollisuuksien ja –kenttien rajoja tarkastellessa lähestytään väistämättä demokraattiseen toiminnan toteuttamiseen liittyvää vaikuttavuuden ja syvyyden haastetta. Demokratian syvyyttä arvioitaessa tarkastellaan oppilaiden vaikutusvallan rajoja ja sitä, mihin asioihin heidän sallitaan vaikuttaa (Tujula, 2017, s. 71) ja kuinka paljon päätöksenteon prosessit rajoittavat lasten osallisuutta (Cox & Robinson-Pant, 2005, s. 19). Koulun toimintakulttuurin muuttamisen sijasta oppilaskuntatoiminnassa korostuu usein tapahtumien järjestäminen ja taitojen opetteleminen (Kiili, 2016, s. 130–131). Vaikuttamistoiminnan syvyyden ja vaikuttavuuden voidaan nähdä jäävän ohueksi, mikäli oppilaiden päätäntävaltaa rajataan koskemaan vain pieneksi koettuja, paikallistasoisia asioita, jotka eivät tuo todellista muutosta yhteisön toimintaan. Kokeiluja koulujen oppilaskuntien kuulemisesta myös laajemmalla kunnallisella tasolla on tehty, ja Johanna Kiili (2016) on tutkinut tamperelaisen lapsiparlamentin toimintaa. Kiilin

tutkimukseen osallistuneet lapset pitivät päättävissä asemissa olevia aikuisia tärkeimpinä yhteistyökumppaneinaan (Kiili, 2016, s. 133), mutta heidän kontaktinsa näihin aikuisiin olivat ohuet ja siten poliittinen toimijuus ja vaikutusmahdollisuudet rajalliset (mts. 134–135).

Oppilaskunnan osallistujien valikoituneisuus herättää kritiikkiä myös sen mahdollistaman kouludemokratian laveuden puutteellisuudesta. Demokratian laveudella tarkoitetaan sitä, keillä kaikilla on mahdollisuus käyttää valtaa ja vaikuttaa yhteisiin asioihin (Rönnlund, 2014, s. 104; Tujula, 2017, s. 71). Oppilaskuntia on pidetty valikoituneena eliittiryhmänä, jolla on muihin lapsiin nähden enemmän vaikutusvaltaa (Cox & Robinson-Pant, 2005, s. 16). Toteutuakseen kouludemokratian tulisi tavoittaa kaikki kouluyhteisön jäsenet (Ahonen, 2007, s. 40). Oppilaskuntatoimintaan osallistuva oppilasjoukko on usein pieni ja vaalein valikoitu ryhmä, eikä kouludemokratian kaikkien oppilaiden asiaa ajava tavoitteenasettelu välttämättä toteudu, mikäli yhteydenpito oppilasedustajan ja hänen luokkansa välillä jää vähäiseksi (Kiili, 2016, s. 134; Vesikansa, 2002, s. 24) ja vaikuttamismahdollisuuksiin pääsevät käsiksi pääasiassa hyvinvoivat lapset (Kiili, 2016, s. 125–126). Yksinomaan vaalein valittu oppilaskunnan hallitus ei siis riitä takaamaan, että kouluyhteisön toimintakulttuuria voitaisiin pitää aidosti demokraattisena. Myös nuorten on raportoitu kyseenalaistavan, kuinka tehokkaasti edustukselliset päätöksenteon rakenteet tukevat yksilöiden osallisuutta (Rönnlund, 2014, s. 111).

Myös oppilaskunnan hallituksen sisällä on tarpeen tarkastella demokratian ja osallistumisen laveutta: Tujulan (2017) tutkimukseen osallistuneet oppilaskunnan hallitusta ohjaavat opettajat raportoivat muun muassa lasten iän vaikuttavan siihen, kuka hallituksessa saa ja uskaltaa tuoda äänensä kuuluviin (mts. 76). Myös Kiili (2006, s. 197) on todennut iän olevan vanhemmille oppilaille voimavara ja nuoremmille oppilaille toimijuutta rajoittava tekijä, ja Cox ja Robinson-Pant (2005, s. 16–17) havaitsivat, että opettajien mukaan koulun oppilasneuvostossa läsnäolevien lasten pieni ikäero rohkaisee lapsia ottamaan osaa keskusteluihin. Oppilaskuntien hallitukset koostuvat usein usein eri vuosiluokkien edustajista, ja etenkin yhtenäiskouluissa, joissa samaan oppilaskuntaan kuuluu koko peruskoulun vuosiluokat ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan, on syytä pohtia, kuinka kannustaa nuorimpia oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään vanhimpien läsnä ollessa. Samoin on syytä tarkastella lasten osallistumisen tapoja ja sitä, ovatko esimerkiksi aikuismaiset vaikuttamisen normit sellaiset, joihin lapsia on syytä ohjata (Cox & Robinson-Pant, 2005, s. 16; Kiili, 2008, s. 55).

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen erityisenä tehtävänä on yhtäältä kuvata lasten kokemuksia oman koulunsa oppilaskunnan toimintaan osallistumisesta ja tuottaa lisää tietoa heidän oppilaskunnan hallituksen toiminnalle antamistaan merkityksistä sekä toisaalta tarkastella, miten lasten vastaukset suhteutuvat osallisuuden ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen diskursseihin. Näissä aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta ja peruskoulun toimintaa ohjaavista dokumenteista paikannettavissa diskursseissa lasten osallisuus näyttäytyy yhtäältä aikuisten antamana ja toisaalta lasten synnynnäisenä oikeutena, sekä yhtäältä yksilön kokemuksina, toimintana ja oikeuksina ja toisaalta ryhmään kuulumisena eli yhteisön tasolla tarkasteltavana ilmiönä. Kansalaiseksi sekä synnyttään että kasvetaan, ja kouluinstituutiolle asetetaan tavoitteeksi aktiivisen kansalaisen tarvitsemien demokraattisen kompetenssin ulottuvuuksien kehittäminen.

Oppilaskunta valikoitui tutkimuksen erityisen mielenkiinnon kohteeksi siksi, että aiempaa tutkimusta aiheesta on tehty Suomessa melko vähän ottaen huomioon, että kyseessä on kaikille kouluille yhteinen pakollinen toimintamuoto, jonka tavoite — oppilaiden osallistumisen mahdollistaminen — on kirjattu perusopetuslakiin (2013/1267 47a§). Kysyn, millä tavoin osallisuus ilmenee oppilaskunnan hallituksen jäseniksi valittujen lasten vastauksissa ja tarkastelen lisäksi yhteisön ja laajemmin yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistumiselle tarpeellisten demokraattisen kompetenssin ilmenymiä. Demokraattisen kompetenssin tarkastelulle aktiiviset, koulunsa vaikuttamistoiminnassa mukana olevat oppilaat antavat mielekkään kehyksen. Aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan suomalaislapset ja -nuoret eivät ole erityisen kiinnostuneita yhteiskunnallisista teemoista ja päätöksenteosta (mm. Fornaciari & Männistö, 2015, s. 77–78; Mehtäläinen ym. 2017, s. 88–87), mutta nämä oppilaat muodostavat tietyllä tapaa poikkeuksen tähän näkökulmaan: he ovat asettuneet ehdolle ja tulleet valituiksi omaa yhteisöään koskevaan vastuulliseen tehtävään, minkä voidaan tulkita osoittavan, että he ovat kokeneet kouluaan koskevan vaikuttamistoiminnan jossain määrin mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi. He harjoittelevat edustuksellisen demokratian mukaisia toimintatapoja ja ottavat osaa kouluaan koskevaan päätöksentekoon, mikä edellyttää jo jonkin verran yhteisen keskustelun ja siihen perustuvan päätöksenteon taitoja. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on, miten lapset tuottavat vastauksissaan näitä erilaisia taitoalueita omana resurssinaan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä tavoin osallisuus ilmenee oppilaskuntatoimintaan osallistuvien oppilaiden puheenvuoroissa?
2. Millä tavoin demokratiakompetenssin eri osa-alueet esiintyvät oppilaiden puheessa?
3. Millaisia vaikuttajaoppilaan kuvauksia oppilaiden puheenvuoroissa ilmenee?



## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimusasetelma

Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusotetta, jolle tyypillistä on pyrkimys ilmiöiden monipuoliseen ja kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen (mm. Lundán, 2009, s. 51–52; Kyrönlampi-Kylmänen, 2016, s. 210). Kyseessä on erään koulun oppilaskunnan hallituksen jäseniin kohdistuva tapaustutkimus, jonka tavoite on kuvata luokkiensa oppilaskuntaedustajiksi valittujen lasten kokemuksia oppilaskunnan toimintaan liittymisestä ja osallistumisesta sekä demokraattisen kompetenssin ilmenymiä heidän vastauksissaan. Laadulliselle tapaustutkimukselle on tyypillistä tarkastella ilmiöitä niiden luonnollisessa kontekstissa eli ympäristössä, jossa ilmiön oletetaan tapahtuvan ja tulevan näkyväksi (Yin, 2003, s. 13; Lundán, 2009, s. 141). Kyseessä olevassa tutkimuksessa tarkasteltavat ilmiöt ovat lasten osallisuus ja kansalaisena kasvu demokraattisen kompetenssin käsitteeseen peilaten. Yhtenä näiden ilmiöiden luontaisista ympäristöistä voidaan toiminnan tavoitteenasettelun vuoksi perustellusti pitää oppilaskuntaa. Tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään oppilaskuntaa ja sen toimintaa näiden oppilaiden kokemana koulun sisäisenä instituutiona ja rakenteena.

Tutkimukseni sijoittuu lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kentälle. Lasten näkökulmaa pyrin tuomaan esiin paitsi käyttämällä heitä informantteina ja oppilaskunnan asiantuntijoina, myös kuvaamalla tutkimustekstissäni selvästi, missä kulkee raja lasten omien kokemusten kuvauksen ja tutkijan tekemien tulkintojen välillä (Karlsson, 2016, s. 134). Keskiössä ovat lasten osallistumiskokemukset ja kansalaisena kasvu. Lasten toimijuus, osallistuminen ja osallisuus ovat viime aikoina olleet suuren mielenkiinnon kohteena lapsuutta koskevissa tutkimuksissa (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2010, s. 17), ja tämän tutkielman myötä kannan oman korteni aihetta käsitteellistävään kekkoon.

Tutkimukseni rakentuu monilta osin konstruktivistisen tietokäsityksen perustalle, sillä tutkimuksen ymmärrykseen pyrkivän tehtävänasettelun (Creswell, 2003, s. 6–13) lisäksi näkemykseni siitä, kuinka tietoa saadaan ja tulkitaan, on yhteneväinen konstruktivistiselle näkemykselle. Vuorovaikutteisessa tiedon rakentumisessa keskeistä on kieli, jota käytetään ympäröivän maailman ja sen ilmiöiden käsitteellistämiseen, jäsentämiseen ja tuottamiseen (Juvova, Chudy, Neumeister, Plischke & Kvintova, 2015, s. 346; Järvinen, 2011, s. 21, 59). Tuotettu tieto on Piaget’n ajatuksia mukaillen yksilön itsensä konstruoimaa, eikä sellaisenaan siirrettävissä olevaa (Järvinen, 2011, s.

61), ja toisaalta sosiaalisesti ja kielellisesti rakentunutta (Lundán, 2009, s. 53). Tässä tutkimuksessa tehdyt löydökset ovat nekin omia, lasten kielellisistä ilmaisuista tehtyjä tulkintojani, joita aukikirjoittaessani konstruoin jatkuvasti uutta tietoa oppilaskunnasta, sen toiminnasta ja näiden merkityksestä toimintaan osallistuville oppilaille. Pyrin ajattelussani objektiivisuuteen, mutta samalla tiedostan, että aineistosta tekemäni tulkinnat ovat sidoksissa aikaisempaan tietooni ja kokemusmaailmaani, kuten Lundán (2009, s. 52) ja Järvinen (2011, s. 61) kuvaavat konstruktivistiselle tiedonmuodostumiselle olevan tyypillistä.

## **5.2 Aineiston tuottaminen ja kuvaus**

Tutkimuksen aineisto tuotettiin syksyllä 2020 sähköisellä lomakkeella kerättynä kyselytutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmän valintaan vaikutti olennaisella tavalla tutkimuksen teon aikaan vallinnut maailman terveyspoliittinen tilanne, jonka vallitessa oli perusteltua suosia etäyhteyksillä toteutettavaa aineistontuottamista tutkimushenkilöiden turvallisuuden takaamiseksi. COVID-19 –koronaviruspandemian vaikutuksia tutkimuksen tekoon erittelen tarkemmin myöhemmin pohdintaluvussa luotettavuutta ja eettisiä valintoja tarkastellessani. Ennen lomakkeen käyttöä tutkimuksessa keräsin yhden koevastauksen 10-vuotiaalta oppilaskunnan hallituksen jäseneltä, joka antoi kyselystä myös palautetta. Koevastaaja piti lomaketta onnistuneena eikä kokenut siihen vastaamista liian työläänä tai haastavana. Hänen vastaustensa pohjalta arvioin lomakkeen tutkimusongelmaani soveltuvaksi sekä nuorille vastaajille sopivaksi. Tutkimusaineiston tuottamiseen käytetty sähköinen lomake esitetään liitteessä 1. Lomake koostui neljästä avoimesta kysymyksestä sekä vapaan sanan vastauskentästä, johon tutkimukseen osallistuvat vastasivat ikätasonsa mukaisesti omin sanoin. Avointen kysymysten vastausten laajuus vaihtelee yksittäisestä virkkeestä kokonaisiin kappaleisiin.

Kyselyä täydennettiin monivalintaosiolla, jonka tarkoitus oli kartoittaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaskunnan hallituksen jäsenten kokemuksia muun muassa siitä, osoittavatko muut oppilaat kiinnostusta oppilaskunnan toimintaa kohtaan ja kuinka tarpeelliseksi hallituksen jäsenet itse kokevat oppilaskunnan. Oppilaille annettiin mahdollisuus avata sanallisesti tässä osiossa antamia vastauksia, sillä monivalintaosion tehtävä ei ollut tuottaa yleistettävissä olevaa määrällistä dataa, vaan avata oppilaille mahdollisuuksia kertoa näkemyksiään heille esitettyjen väitteiden aihepiireistä nuoria vastaajia uuvuttamatta ja tarjoilla konkreettisia aiheita, joista saattaisi herätä avointa kerrontaa. Oppilaiden sanallisia perusteluja tarkasteltiin samaan tapaan

kuin avointen kysymysten tuottamaa laadullista tekstiaineistoa. Lopullisessa analyysissä ja tutkimustuloksissa mielipiteitä kartoittavien monivalintavastausten suurin anti oli omien avovastauksista tekemieni tulkintojen luotettavuuden tarkastelun apukeinona toimiminen. Esimerkiksi kohdat, joissa tulkitsin aineistosta nousevan koetun osallisuuden kannalta haasteellisia teemoja, saivat paikoitellen tukea monivalintaosion tuottaman datan keskiluvuista.

Tutkimukseen osallistuneet olivat oman koulunsa oppilaskuntatoimintaan osaa ottavia 10–11-vuotiaita koululaisia. Osa oppilaista oli ensimmäistä kertaa luokkansa edustajana, mutta suurimmalla osalla oli oppilaskunnan hallituksen toimintaan osallistumisesta kokemusta jo vähintään yhden lukuvuoden verran. Kaiken kaikkiaan vastaajia oli yhdeksän kappaletta yhdestä keskisuuren kunnan koulusta, joka oli eri kuin lomakkeen kokeilemisessa avustaneen oppilaan koulu. Valitussa koulussa oppilaskunnan toimintaa on kehitetty aktiivisesti ja oppilaskunnan hallituksen toimintamuotoja raportoitiin yhä uudistettavan. Pidin valitun koulun suunnitelmallista otetta oppilaskunnan hallituksen toiminnan kehittämiseen tutkimuksen kannalta hedelmällisenä lähtökohtana. Oppilaskunnalle ja sen hallitukselle on tutkimukseen osallistuvassa koulussa määritetty koko koulun oppilaita osallistava ja toimintaa kehittävä tehtävä. Tutkimuslupa kerättiin kunnan opetustoimelta ja tutkimuksessa edettiin rehtorin suostumuksella.

Tutkimuksen kohderyhmäksi nimettiin oppilaat, jotka ovat kuluvan tai edeltävän lukuvuoden aikana olleet oman koulunsa oppilaskunnan hallituksen jäseniä, sillä muistelua edellyttäviin kysymyksiin vastaamisen mielsin liian haastavaksi oppilaille, joiden oppilaskunnan hallitukseen kuulumisesta on vierähtänyt jo yli vuosi. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa uusi oppilaskuntaedustajisto valitaan tammikuussa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja edellytti huoltajan suostumusta, joka kerättiin kirjallisena kunkin osallistuvan oppilaan osalta. Otantaa voidaan pitää satunnaisena, sillä en tutkijana valikoinut tai vaikuttanut tutkimukseen osallistuvien oppilaiden valintaan edellä kuvattua rajausta lukuun ottamatta.

Kaikki yhdeksän tutkimukseen osallistunutta oppilasta vastasivat kyselyyn koulupäivän aikana itsenäisesti, mutta heidän oli tarvittaessa mahdollista saada apua kysymysten tulkitsemiseen opettajalta tai koulunkäynninohjaajalta. Aikuisten tehtävä oli tukea oppilasta kyselyyn vastaamisessa vaikuttamatta kuitenkaan tämän vastauksiin. Oppilaiden varmistettiin tietävän, että heidän omat kokemuksensa ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia riippumatta siitä, ovatko ne myönteisiä vai kielteisiä, ja ettei tutkimukseen osallistuminen vaikuta esimerkiksi heidän koulutyönsä arviointiin. Vas-

tauksia käsiteltiin luottamuksellisesti siten, ettei kukaan muu kuin tutkija voi tunnistaa tutkimukseen osallistuneita oppilaita, mikä viestittiin myös tutkimukseen osallistuneille oppilaille sekä heidän huoltajilleen. Tutkimukseen osallistuneille on tutkimustulosten raportoinnissa annettu satunnaiset viisikirjaimiset peitenimet, jotka eivät vastaa heidän omia etunimiään.

### **5.3 Sisällönanalyysi ja diskursiivinen lukutapa**

Aineiston analyysissä tukeuduin teemoitteluvaan sisällönanalyysiin. Teemoittelun tavoitteena on löytää aineistosta tutkimusongelmaani valaisevia olennaisia piirteitä (Eskola & Suoranta, 2008, s. 174), ja teemoittelua ja sen luotettavuuden tarkastelua ohjaa teoria, sillä Ulla-Maija Salon (2015, s. 180–181) esittämien ajatusten tapaan miellän teoriattoman analyysin huteraksi ja jopa mahdottomaksi. "Teorian kanssa ajattelun" (mts. 181–182) nimissä analyysini ammentaa aineksia myös diskursiivisesta lukutavasta, joka toimii ikään kuin metodologisena taustafilosofiana ja kuvaa käyttämäni analyysitapojen sijaan laajemmin suhtautumistani tutkimuksen aineistoon: tarkastelin aineistonani käyttämiäni tekstejä ja aiemmasta tutkimuksesta ammentamaani teoria-pohjaa kielenkäyttönä, jonka kautta tutkimushenkilöt ja muut tutkijat tuottavat itseään, kokemuksiaan ja sosiaalista maailmaa, jossa ja jonka keskellä he ovat (Pynnönen, 2013, s. 4–5). Näen kielen artefaktina, jota on mahdollista käyttää viestinnän ja vuorovaikutuksen välineenä, sosiaalisen todellisuuden rakennuspalikkana ja sosiaalisten suhteiden ja identiteettien luomisen keinona, mikä Pynnösen (2013, s. 5) mukaan on diskurssitutkimukselle tyypillinen tapa nojautua funktionaaliseen kielikäsitteeseen. Tällöin kielellisesti välitettyä informaatiota ei oteta vastaan sellaisena kuin se annetaan, vaan tarkastellaan tekstin sisällön lisäksi yhtäältä kontekstia, jossa se on tuotettu, toisaalta laajempaa yhteiskunnallista ja historiallista jatkumoa, johon se sijoittuu sekä kolmanneksi kielenkäytön seurauksia (mp.).

Tapaustutkimuksen ja diskurssianalyysin on aiemmin yhdistänyt toisiinsa väitöskirjassaan päiväkodin haasteellisia vuorovaikutustilanteita tutkinut Arja Lundán (2009). Diskurssianalyysi muodostui menetelmälliseksi kiinnostuksenkohteekseni tutkittavien ilmiöiden valtarakenteisiin ja vallan jakautumiseen kytkeytymisen ja tutkijan sosiaalista todellisuutta rakentavan tekstikäsitteksen vuoksi, kun vielä työskentelin alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukaisesti ja valmistauduin keräämään haastatteluaineistoa. Tutkimusprosessi ei kuitenkaan ollut immuuni maailman vallitsevalle tilanteelle, ja aineiston tuottamiseen ja analysointiin liittyvät menetelmälliset valintani joutuivat uudelleenmuovailun kohteeksi. COVID-19-pandemian kärjistyessä pääsyni fyysisesti

kentälle haastattelemaan oppilaita estyi heidän turvallisuutensa takaamiseksi, ja etäyhteyksin tehtävän tutkimuksen tarpeen myötä aiottu haastatteluaineisto vaihtui sähköisellä lomakkeella kerätyksi aineistoksi. 10–11-vuotiaiden lasten lomakevastausten käyttö aineistona ei tukenut diskurssianalyysin valintaa tutkimuksen varsinaiseksi metodiksi, sillä lasten kirjalliset vastaukset avoimiin kysymyksiin tarjoavat melko suppean lähtökohdan diskurssien muodostamiseen ja tarkasteluun.

Niin ollen lähestyin aineistoani sisällönanalyysin keinoin. Tekemäni sisällönanalyysi on tulkittavissa teorialähtöiseksi, sillä teoriasta kummunneet diskurssit ohjasivat oman aineistoni luokittelua ja kategorisointia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 117), vaikka pyrinkin joustavaan aineistoon tutustumiseen ja esimerkiksi lopulta erittelin aineistosta myös alkuperäisen analyysirungon ulkopuolisen teeman. Liian voimakas teoriaan nojautuminen teemoittelussa saattaisi johtaa värittyneisiin tulkintoihin: aineistoa teemoittellessaan tutkija saattaa ilman tiedostavaa lukutapaa löytää haluamansa teemat, vaikkeivät ne aineistossa esiintyisikään ja toisaalta jotakin uutta ja mielenkiintoista voi jäädä huomaamatta (Salo, 2015, s. 174). Aineiston analyysi eteni useassa eri vaiheessa, jotta saatoin tavoittaa aineistoni merkitysulottuvuudet mahdollisimman kattavasti. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistooni ja järjestelin sitä teorian ohjaaman analyysirungon (taulukko 1) sisään sekä runkoa että tutkimuskysymyksiäni samalla tarkastellen ja uudelleen muokaten varmistaakseni, että onnistun vastaamaan aineistolle esittämiini kysymyksiin. Aineiston analyysin edetessä pidemmälle tarkastelin rajaamiani teemoja ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta muun tutkimuskirjallisuuden ohella erityisesti Hartin (1992) ja Shierin (2001) lasten osallisuutta mallintaviin tasomalleihin ja toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta tutkimuskirjallisuudesta erittelemiini demokraattisen kompetenssin osa-alueisiin varmistaakseni, että tutkimuskysymykseni saavat vastauksen.

Rungon ylä- ja alakategoriat ja pelkän aineiston luokittelun tasolle jäämisen eli alkuanalyysiksi typistymisen välttämiseksi (Salo, 2015, s. 171) olen tarkastellut, kuinka aineistossa ilmenevät teemat suhteutuvat aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni tunnistamiini oppilaskunnan ja lasten osallisuuden diskursseihin, joissa muun muassa esitetään oppilaskuntatoiminta lasten osallisuutta lisäävänä vaikuttamisen ympäristönä ja vastuulliseksi, aktiiviseksi kansalaiseksi kasvua tukevana toimielimenä ja toisaalta kuvataan osallisuuden, kouludemokratian ja demokratiakasvatuksen haasteita, reunaehdoja ja rajoitteita. Sisällönanalyysin refleksiivisyyden lisäämiseksi ja ”teorian kanssa ajattelemisen” (Salo, 2015, s. 172) vahvistamiseksi valitsemäni ja soveltamani diskursiivinen lukutapa näkyy tutkimuksessani menetelmän sijasta tapana suhtautua

tekstiaineistoon ja tulkintojen tekoa ohjaavana lähestymistapana. Suhtaudun sosio-konstruktivistista näkemystä mukaillen kyselyn vastauksiin lasten kielenkäyttönä, jonka kautta he jäsentävät ja rakentavat näkemyksiään vaikuttamistoiminnasta ja itsestään vaikuttajina sekä kuvaavat oppilaskuntatoiminnalle antamiaan merkityksiä (Aikio, 2016, s. 69–70). Diskurssintutkimuksesta, jota voi pitää diskurssianalyysin menetelmällisenä lähestymistapana kattavana kattoterminä, ammentaen miellän aineistossani esiintyvän kielenkäytön sosiaalisena toimintana, jonka kautta kielenkäyttäjät konstruoivat käsiteltäviä aihepiirejä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, s. 18; Lehti, Haapanen & Kääntä, 2018, s. 5). Vastatessaan esittämiini kysymyksiin oppilaat sekä jäsentävät omia kokemuksiaan aihepiireistä ja muodostavat niille merkityksiä, että viestivät niitä minulle. Tutkimushenkilöiden vastaukset kytkeytyvät myös laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja aihepiiriin liittyviin diskursseihin.

Sovelsin oman analyysini validiteetin tarkastelussa analyysiprosessin aikana Pynnösen (2013) esittelemää kolmivaiheista diskurssianalyysin prosessia niiltä osin kuin koin sen omien tutkimusongelmieni ja aineistoni kannalta mielekkääksi. Pynnönen (2013, s. 31) puhuu analyysin ”kustomoisesta”, jonka tarve on seurausta vakiintuneiden, diskurssianalyysille lajityypillisten tekniikoiden puuttumisesta, ja peräänkuuluttaa tutkijan omien valintojen perustelua ja tutkimuksen tarkkaa kuvausta, johon pyrin läpi tutkimuksen. Tämän tutkimuksen suppea aineisto edellyttää erityisen joustavaa menetelmien soveltamista. Kolmijakoisuus näkyy omassa analyysissäni oppilaiden tuottaman tekstin, sen tuottamisen kontekstin eli viestintätilanteen ja siitä tekemiäni tulkintojen tarkasteluna. Prosessin aikana olen peilannut aineistoani, siitä tekemiäni tulkintoja ja rajaamiani teemoja muuhun tutkimuskirjallisuuteen ja perusopetuksen arvo-perustaa ja toimintatapoja määrittäviin opetussuunnitelman perusteisiin laajemman diskurssin tunnistamiseksi ja aineistossa esiintyvän teeman tarkastelussa suhteessa siihen. Toisin sanoen olen liukunut tekstuaalisesta tarkastelusta kriittiseen tarkasteluun (Pynnönen, 2013, s. 32) ja aineistosta sen takana vaikuttavista kulttuurisista jäsennyksistä ilmenevien vihjeiden tutkailemiseen (Moilanen & Räihä, 2001, 55–56). Tulosten raportoinnissa vaiheet eivät näy toisiaan seuraavina osioina, vaan vaiheet leimaavat eniten prosessia, jonka myötä lopullinen tutkimusteksti on syntynyt.

Taulukko 1. Analyysirunko ja esimerkit teemoitelluista aineistokatkelmista

<b>Yläkäsite: Osallisuus &amp; osallistuminen</b>		
<i>Alakäsite</i>	<i>Teema</i>	<i>Aineistokatkelma</i>
Koettu osallisuus	Valitut lapset	“Kun kuulin että pääsin oppilaskuntaan se oli mahtava tunne. Se on ollut unelmani ykkös luokasta asti.” (Elisa)
Kuuluminen (yhteisöllinen osallisuus)	Me oppilaskunnassa, muut muualla	”Minä haluaisin että muille oppilaille kerrottaisiin enemmän siitä mitä oppilasparlamentissa ollaan puhuttu.” (Maria)
Osallistuminen (osallisuus toimintana)	Oppilaskunta vaikuttamisen ympäristönä	“Halusin vaikuttaa kouluni asioihin ja kun kuulin että voisin hakea sinne niin päätin että haen koska tykkään yhteisistä asioista.” (Hanna)
<b>Yläkäsite: Demokraattisen kompetenssin osa-alueet / ja vaikuttajan ominaisuudet</b>		
Taidot	Vaikuttaminen on taito	“Oppilaskunnan jäsen osaa kertoa oman mielipiteensä rehellisesti ja päättää asioita jotka ovat hyödyllisiä.” (Veeti)
Tiedot	Tietävät lapset	“Olisi kiva jos kaikki oppilaskunnan jäsenet voisivat kokoontua yhteen eikä vain soluparlamentinkokouksiin. Mutta koronan takia emme voi kokoontua isosti.” (Elisa)
Arvot & asenteet	Yhteinen hyvä	“Hyvä oppilaskunnan jäsen on sellainen joka välittää oppilaista sekä koulusta” (Salla)
<b>Yläkäsite: Vaikuttajan ominaisuudet ja voimavarat / ja kompetenssit</b>		
Luonteenpiirteet	Vaikuttajan luonne	“Oppilaskunnan jäsen on on asiallinen ja kuuntelee muita.” (Aaron)
Sosiaalisuus	Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot vaikuttajan voimavaroina	”Olen oppinut että jos haluaa olla mukana johtamassa jotain täytyy olla sosiaalinen. Ehdottaa paljon ideoita, kuuntelee toisten ideoita --” (Maria)

## 6 Tutkimustulokset

Löysin aineistosta toistuvia puhetapoja, jotka näyttäytyivät aineistoa kuvaavina ja tiivistävinä teemoina. Ensimmäisen, lasten osallisuutta käsittelevän tutkimusongelmani kannalta merkityksellisiksi osoittautuivat mielestäni kolme teemaa, joiden kautta oppilaskunta näyttäytyy koulun arjesta erillisenä vaikuttamisen ympäristönä, vaihtelevasti toteutuvan sosiaalisen osallisuuden tilana ja valikoituneen lapsiryhmän toimintakenttänä. Kahden muun tutkimuskysymyksen osalta teemat risteävät voimakkaammin, sillä kysymykset käsittelevät oppilaskuntatoimintaan osallistuvien lasten ominaisuuksia ja kompetensseja, ja viisi näitä tutkimusongelmia käsitteellistävää teemaa esitetään yhteisessä alaluvussa. Tässä luvussa esittellään muodostuneet teemat ja peilataan niitä teoreettisessa viitekehyksessä ja peruskoulun toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa viriäviin puhetapoihin ja diskursseihin, joilla lasten osallisuutta, kansalaiskasvatusta ja demokraattista kompetenssia määritellään ja tuotetaan.

### 6.1 Osallisuus vaikuttajaoppilaiden kokemana

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastatakseni jäljitin aineistosta vastauskatkelmia, joissa näkyväksi tuli osallisuus tai sen rajoitteet. Toisin sanoen tahdoin tunnistaa sellaisia kielellisen ilmaisun tapoja, joissa ilmenee jälkiä oppilaiden kokemasta osallisuudesta tai toisaalta ei-osallisuudesta. Osallisuuden miellän aiemman tutkimuskirjallisuuden nojalla muun muassa kuulluksi tulemiseksi, yhteisöön kuulumiseksi ja hyväksytyksi tulemisen, voimaantumisen ja arvostettuna olemisen kokemiseksi. Koetun tunteen lisäksi osallisuuteen kuuluu mahdollisuus toimia: osallistua ja vaikuttaa. Alanko (2016, s. 60) tiivistää ajatukseni tutkimukseensa vastanneiden yhdeksäsluokkalaisten vastausten kiteytymällä: ”Osallistuminen näyttäytyy oppilaiden vastauksissa kuulumisena johonkin, tunnustettuna toimijana olemisena sekä oman äänen ja mielipiteen esille tuomisena.” Väljän analyysirungon yläkategoriana oli osallisuus ja osallistuminen ja alakategorioina koettu osallisuus, osallisuus toimintana ja yhteisöllinen osallisuus.

#### 6.1.1 Oppilaskunta on vaikuttamisen paikka

Oppilaat näkivät oppilaskunnan ympäristönä, jossa heillä on lupa kertoa omat mielipiteensä ja vaikuttaa koulun asioihin. Tämä ilmeni tavoissa, joilla oppilaat perustelivat oppilaskunnan tärkeyttä ja omaa halua asettua ehdolle, kun oppilaskunnan hallituksen jäseniä on valittu. Kiinnostus oppilaskunnan toimintaa kohtaan ja halu osallistua siihen itse on Hannan, Elisan, Neelan, Veetin, Laurin ja Marian mukaan kummunnut halusta vaikuttaa koulun asioihin ja kertoa niistä mielipiteitä. Oppilaskunta



lienee siis näyttäytynyt sen hallituksen jäseniksi hakeutuville lapsille toiminnallisena poliittisen osallistumisen kenttänä (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 113–114). Tällaiset osallistumisen tilat lienevät yhteiskunnallisen kiinnostuksen heräämisen kannalta tarpeellisia (Fornaciari & Männistö, 2015, s. 77–78), vaikka pelkät osallisuuden rakenteet eivät takaa yhteisössä ja toimintaympäristössä toteutuvaa laajempaa osallisuuden kulttuuria (Kataja ym., 2018, s. 50). Oppilaat nimesivät asioiksi, joihin he oppilaskunnan hallituksen jäsenenä pääsevät vaikuttamaan, muun muassa kouluruoan, yhteishengen ja erilaiset tapahtumat tai teemapäivät. Havainto on samansuuntainen Kiilakosken (2012, s. 30–31) tiivistämät löydökset valtakunnallisesta kouluterveyskyselystä.

#### **(Mikä sai sinut kiinnostumaan oppilaskunnan toiminnasta?)**

Halusin vaikuttaa kouluni asioihin ja kun kuulin että voisin hakea sinne, niin päätin, että haen koska tykkään yhteisistä asioista.

HANNA

Se että sain vaikuttaa koulun asioihin vähän, esimerkiksi kouluruokaan.

VEETI

Minä halusin vaikuttaa kouluumme. Se on tärkein asia että oppilaat saa päättää koulun asioista.

LAURI

On mielestäni kiintoisaa ja hedelmällistä havaita, että oppilaat ovat ikään kuin etsineet paikkaa, jossa saavat kertoa mielipiteitään, jakaa omia ideoitaan ja osallistua yhteiseen päätöksentekoon. He ovat pitäneet oppilaskunnan hallitusta tilana, jossa niin saa tehdä ja lasten oikeus ilmaista näkemyksensä ja tämän näkemyksen sekä kuulluksi että kunnioitetuksi tuleminen toteutuvat. Tämä oikeus on kaikilla peruskoulun oppilailla (Löfström ym., 2018, s. 56; Opetushallitus, 2014, s. 15), mutta tutkimukseeni osallistuneet oppilaat kiinnittyvät monin tavoin puhutapaan, joka korostaa osallisuuden ja vaikutusvallan kertymistä luokkiensa edustajiksi valituille oppilaille, jotka saavat valtuudet toimia ja ilmaista mielipiteitään varta vasten osallistumismahdollisuuksia lisäämiseksi rakennetussa toimintaympäristössä. Kiilin väitöskirjatutkimuksessa (2006, s. 138) tarkastellun Ipanat-ryhmän tapaan voidaan oppilaskunnan hallitusta pitää toimintaympäristönä, jonka erityisenä tavoitteena on lasten osallistumisen ja kansalaisuuden kehittäminen, mikä johtaa oppilaskunnan hallitukseen valittujen lasten pitämiseen erityisellä tavalla potentiaalisina kansalaisina. Sellaisina heillä on muihin lapsiin nähden erityinen mahdollisuus hyödyntää oikeuttaan osallistua. Kiilin tutkimuksessa myös lapsiparlamentin vaikuttajatoimintaan osallistuvat lapset itse mielsivät heillä olevan enemmän osallistumisen voimavaroja ryhmänä kuin muilla lapsilla keskimäärin (Kiili, 2006, s. 140). Tutkimukseeni osallistuneilla lapsilla on ehdolle

asettuessaan ollut odotuksia kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa koulunsa asioihin.

Tykkäsin siitä, miten oppilaskunnassa oli mahdollisuus kertoa omat mielipiteet.

NEELA

Voidaan kysyä, onko mielipiteen ilmaiseminen itsessään osallisuutta lisäävää osallistumista, mutta mahdollisuus tehdä niin toistui useiden oppilaiden vastauksissa ja lienee siten merkityksellinen seikka näiden lasten elämässä. Oppilaiden avointen kysymysten vastauksista ei käy suoranaisesti ilmi, miten heidän aloitteisiinsa oppilaskunnan hallituksen jäsenenä suhtaudutaan, mutta monivalintaosiossa väittämä ”Aikuiset kuuntelevat oppilaskunnan mielipiteitä” saa korkean arvosanan, mikä tukee oletusta, että oppilaskunnan valittujen lasten odotukset kuulluksi tulemisesta toteutuvat edes jossain määrin. Monivalintaosion tulokset kuvataan tarkemmin taulukossa 2.

Kuulluksi tuleminen ilman aitoa dialogia aikuisten ja lasten välillä ja lapsille annettua toimivaltaa ei ole tae kouludemokratian toteutumisesta (Griebler & Nowak, 2012, s. 107–108; Tujula, 2017, s. 71–72), mutta sen merkityksellisyyttä lapsille itselleen ei tule vähätellä. Alangon tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaisten, joita on pyydetty muistelemaan osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia peruskoulutaipaleensa aikana, määrittelevät osallistumisen hyvin laajasti: osallistumiseksi riittää toisille jo paikalla oleminen ja yhdessä muiden kanssa toimiminen, kun taas toisille aito osallistuminen tarkoittaa myös sitä, että heidän esittämänsä mielipiteet kuullaan ja tutkitaan (Alanko, 2016, s. 59–60). Alangon tutkimukseen osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten esittämiin määritelmiin peilattuna oppilaskunnan hallituksen kokoontumisia voidaan omaan tutkimukseeni osallistuneiden 4.–5.-luokkalaisten oppilaiden vastausten perusteella pitää paikalla olemisen, yhdessä toimimisen ja mielipiteiden ja ideoiden jakamisen paikkana, mutta olisi mielenkiintoista tarkastella vielä, mihin oppilaiden ideat johtavat ja kuinka syvää oppilaskunnan demokraattinen toimivalta on. Siihen tämän tutkimuksen aineisto ei anna vastauksia.

Oppilaskunta on vaikuttamisen paikka –teema havahduttaa tarkastelemaan sen ulkopuolelle jääneiden lasten osallistumisen mahdollisuuksia eli kouludemokratian laveuden ulottuvuutta ja haastetta. Toisaalta oppilaskunnan hallituksen oppilaiden tehtävä on myös kuunnella omia luokkatovereitaan ja tuoda heidän näkemyksensä tiedetyiksi oppilaskunnan hallituksen kokouksissa, mikä ilmenee myös tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden vastauksissa. Oppilaat kuvailevat, että taitava oppilaskunnan hallituksen jäsen osaa kuunnella muita ja esittää ideoita ja argumentteja yhteisissä

kokouksissa. Mikäli luokan oppilaskuntaedustajan ja hänen edustamiensa oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle annetaan tilaa, edustajilla on mahdollisuus tuoda myös muiden luokkalaistensa ääni mukanaan vaikuttamisen paikkaansa, mikä laajentaa oppilaskuntatoiminnan tarjoamaa osallisuutta useammalle oppilaalle, mutta toisaalta kaventaa hallituksen jäseniksi valittujen omaa toimivaltaa (Tujula, 2017, s. 77).

### 6.1.2 Me oppilaskunnassa, muut muualla

Oppilaskunnan hallitus ei toimi tyhjiössä. Sen jäsenet on valittu muiden oppilaiden toimesta edustamaan omia luokkia, ja kokoontuessaan hallitus käsittelee koko koulua koskevia asioita. Kuten edeltävän alaluvun päätteeksi totesin, oppilaskunnan hallituksen ulkopuolelle jää valtaosa koulun oppilaista, mutta heidän äänensä voidaan saada kuuluviin hallituksen kokouksissa, mikäli luokan edustaja tuo niitä esiin omissa puheenvuoroissaan ja toimissaan. Oppilaskunnan hallituksen asemoitumista omassa koulussaan tarkastellessani löysin puhetapoja, jotka kielivät, ettei hallitukseen valituilla oppilailla välttämättä ole voimakasta yhteyttä oppilaisiin, joita he edustavat. Havainto on samansuuntainen aiemman tutkimuksen kanssa (Kiili, 2006, 2016; Tujula, 2017).

Minä haluaisin että muille oppilaille kerrotaisiin enemmän siitä mitä oppilaskunnassa ollaan puhuttu.

MARIA

En ole saanut kysymyksiä siihen (oppilaskunnan toimintaan) liityen.

LAURI

Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat kiinnittivät omat katseensa erityisesti muihin oppilaisiin. 10-vuotias Maria ja 11-vuotias Lauri tuovat omissa vastauksissaan esiin havainnon siitä, ettei tieto oppilaskunnan kokouksissa käsitellyistä asioista tavoita heidän luokkatovereitaan erityisen hyvin. Muut oppilaat eivät Laurin mukaan esitä aktiivisesti kysymyksiä siitä, mitä hän ja muut oppilaskunnan jäsenet tekevät ja päättävät kokouksissa. Maria kokee, ettei koulun muille oppilaille tiedoteta tarpeeksi oppilaskunnan toiminnasta. Marian ja Laurin puheenvuorot sitoutuvat oppilaskunnan eriytyneisyyttä käsittelevään *Me oppilaskunnassa, muut muualla* –teemaan. Yhtenä oppilaskunnan heikkoutena kouludemokratian toteuttamisen ja lasten osallisuuden lisäämisen kannalta on pidetty sen valikoivuutta ja eriytyneisyyttä koko koulun oppilasaineksesta, toisin sanoen kouludemokratian laveuden (Tujula, 2012, s. 74) vähäisyyttä. Vesikansa (2002, s. 24) pitää perusteltuna huolena, toteutuuko demokratia koko koulun tasolla ja lisääntykö muiden kuin oppilaskuntaan valikoituneiden lasten osallisuus, mikäli yhteydenpito luokan ja sitä edustavan oppilaan välillä jää

vähäiseksi. Tällöin oppilaskunnan tarjoama osallisuus ei tavoita hallituksen ulkopuolelle jääviä oppilaita, joiden ääni ei välttämättä kantaudu oman luokan seinien ulkopuolelle ilman välittäjää. Joillekin lapsille tämä voi olla turhauttava kokemus ja horjuttaa heidän uskoaan demokratiaan (Rönnlund, 2014, s. 111).

Tutkimuskirjallisuudessa ratkaisuksi on ehdotettu kouludemokratian rantauttamista luokkahuoneisiin aiempaa vankemmin (ks. Lelinge, 2011; Tammi & Rajala, 2018; Tujula, 2012). Laajempi yhteistyö oppilaskunnan hallituksen ja muiden oppilaiden välillä edellyttäisi koulun aikuisten toimijoiden aktiivisuutta, ja haasteena voi olla vähäisen halun lisäksi myös koulun hektinen arki, jonka keskelle opettajat joutuisivat ikään kuin raivaamaan tilaa yhteiselle keskustelulle (Tujula, 2012, s. 79–20) ja runsas opetussuunnitelma, jonka sisällöt kilpailevat ajasta keskenään (Kelly & Brooks, 2009, s. 203). Balli Lelingen (2011) Ruotsissa toteuttama luokkahuoneneuvostoja (ruots. *klassråd*) tarkasteleva tutkimus kuitenkin esittää, että luokkahuoneissa toteutettava kouludemokratia tuo vaikuttamista lähemmäs oppilaita. Lelingen tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat koko luokan yhteiset keskustelut ajankohtaisista yksittäisten oppilaiden, luokan ja koko koulun yhteisistä asioista itselleen merkityksellisenä vaikuttamisen areenana (Lelinge, 2011, s. 178–179, 189). Lelingen tutkimien luokkaneuvostojen toimintaa mukailevat yhteiset keskustelut luokassa voisivat tarjota luokkia edustaville oppilaskunnan jäsenille oivan areenan kuulla edustamiensa muiden oppilaiden ajatuksia ja toisaalta tiedottaa oppilaskunnan ajankohtaisista asioista, jolloin syntyisi tilaisuus dialogiin kaikkien luokkien äänenä toimivan oppilaskunnan ja luokissa ääntä tuottavien yksittäisten oppilaiden välillä. Tutkimukseeni osallistuneet osallistujatkin korostavat oppilaskunnan hallituksen jäsenen velvollisuutta ottaa muut huomioon ja kuunnella heidän mielipiteitään, kuten Hanna kiteyttää. Vastauksista ei kuitenkaan selviä, tarkoitetaanko ”muilla” ja ”kaikilla” muita oppilaskunnan hallituksen kokouksissa läsnä olevia vai muitakin koulun tai oman luokan oppilaita.

Hyvä oppilaskunnan jäsen on sellainen että ottaa kaikki huomioon ja kysyy toisten mielipiteitä.

HANNA

Oppilaskunnan hallituksen jäsenten osallisuutta voidaan tarkastella paitsi oppilaskunnan hallituksen sisäisenä, myös ulkoisena, laajimmillaan koko koulun tai jopa sitä ympäröivän yhteisön kattavana ilmiönä. Koulua ympäröivä maailma kiemurtelee aineistooni Laurin kirjoittaessa: ”Minun isi ja äiti kyselee koko ajan kysymyksiä vaikka on järjestetty yksi kokous.” Tulkitsen, että Laurin vanhempien osoittama kiinnostus voi olla tapa viestiä, että he pitävät toimintaa tärkeänä. Vanhempia ja heidän kiinnostustaan

voidaan pitää sosiaalisena voimavarana (Kiili, 2006, s. 88), joka tässä tapauksessa kannustaa ja edistää lapsen osallistumista. Laurin lisäksi vain kaksi muuta oppilasta kertoo kokevansa, että heidän kotonaan osoitetaan paljon kiinnostusta heidän oppilaskunnan hallitukseen kuulumistaan ja siellä toimimistaan kohtaan. Lasten rooli oppilaskunnan hallituksen jäsenenä ei tämän havainnon perusteella kenties merkittävästi nivoudu osaksi heidän koulun ulkopuolista elämäänsä, mikä voi hidastaa ja rajoittaa heidän aktiivisen demokraattisen toimijuutensa kiinnittymistä osaksi eri elämänalueita (Guérin ym., 2013, s. 429).

Hartin (1992) ja Shierin (2001) osallisuuden tasomalleihin peilattuna oppilaskunnan hallituksen eriytyneisyys herättää minussa kysymyksen: mallit keskittyvät selkeästi lasten ja aikuisten väliseen vallan jakautumiseen, mutta entä vertaisten vaikutus osallistumisen vaikuttavuuteen ja osallisuuden kokemiseen? Seuraavassa alaluvussa, jossa käsittelen ”valitut lapset” -teemaa, tarkastelen luokkatovereiden hyväksynnän vaikutusta oppilaskunnan hallitukseen luokkiajan edustamien lasten osallisuudelle luokan muodostamassa vertaisryhmässä ja laajemmin koko koulun sosiaalisissa verkostoissa.

### **6.1.3 Valitut lapset**

Osallisuuden kokemuksellisuuden osalta merkityksellisiksi osoittautuivat oppilaiden kertomukset siitä, miltä tuntui tulla valituksi oman luokan edustajaksi oman koulun oppilaskunnan hallituksessa. Muiden oppilaiden antamat äänet voidaan tulkita luottamuksen ja hyväksynnän merkeiksi, ja luokkansa edustajana ja oppilaskunnan hallituksen jäsenenä oppilas saa nimetyn aseman koulun päätöksenteon kerroksissa. Alangon (2010, s. 57–58) mukaan osallisuus on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa muiden kanssa ja sitä tulisi tarkastella yksilön ja ryhmän vuorovaikutuksena siinä tilallisessa ja paikallisessa kontekstissa, jossa se tapahtuu. Oppilaskunnan hallitukseen valittu oppilas tulee yhden ryhmän, oman luokkansa, valitsemana osaksi uutta ryhmää, ja täten hänen sosiaalinen verkostonsa koulun sisällä laajenee omasta luokasta luokkienväliseen tilalliseen ja paikalliseen kontekstiin. Toisin sanoen valituksi tulleille lapsille avautuu uudenlaisia osallisuuden ja osallistumisen konteksteja. Lisäksi he muodostavat todennäköisesti uusia sosiaalisia suhteita työskennellessään yhdessä muiden luokkien edustajien kanssa, mitä voidaan pitää vaikuttamisen ja osallistumisen resurssina (Kiili, 2006, s. 91). Uusi ryhmä tarjoaa lapselle uuden mahdollisuuden kuulua johonkin porukkaan, mikä on toteutuessaan osa aidon osallisuuden kokemusta (Löfström ym., 2018, s. 55).

Kun kuulin että pääsin oppilaskuntaan, se oli mahtava tunne. Se on ollut unelmani ykkösluokasta asti. Myöhemmin kuulin että melkein kaikki äänestivät minua.

ELISA

Joonaa ja Mariaa lukuun ottamatta tutkimukseeni osallistuneet oppilaat tuntuivat pitävän valituksi tulemistä myönteisenä kokemuksena. Valituksi tuleminen tuotti myös Elisalle iloa, sillä hänen pitkäaikainen unelmansa toteutui. Elisa tarkentaa, että lähes kaikki hänen luokkalaisensa ovat antaneet äänensä hänelle. Elisan luokkatoverit ovat toisin sanoen hyväksyneet hänet soveltuvaksi edustamaan heidän luokkaansa. Niin ikään valituksi tulemisestaan ilahtuneen Hannan vastauksessa korostuu hänen oma aktiivinen toimijuutensa:

Esittelin omia ideoitani ja toiset tykäsivät niihin. Valitseminen tuntui todella kivalta ja olin todella iloinen.

HANNA

Hanna ei ole tullut valituksi luokkansa edustajaksi sattumalta, vaan hän on nähnyt vaivaa esittelemällä muille ideoitaan, joista toiset lapset ovat pitäneet. Hanna kuvaa itseään mielestäni aloitteentekijänä, ja sellaisena hänellä olisi mahdollisuus kurotella sekä Hartin (1992) että Shierin (2002) osallisuuden tasomalleissa melko korkealle tasolle, mikäli hänen ideansa ja aloitteensa otetaan luokkatovereiden lisäksi myös aikuisten toimesta vakavasti. Hannan ja Elisan vastauksille yhteistä on valituksi tulemisen herättämän tunnekokemuksen myönteisyyden lisäksi sen indikoiminen, että valituksi tuleminen on ollut heille tavoiteltava asia: Elisa on unelmoinut valituksi tulemisesta jo pitkään ja Hanna tehnyt töitä valintansa eteen. Myös Lauri osoittaa tehneensä töitä äänisaaliinsa eteen:

Uskon [että minut valittiin luokkani edustajaksi,] koska coronan takia emme saaneet juoksukilpailua joten sanoin että yritän järjestää juoksukilpailun.

LAURI

Lauri on keksinyt ehdokkaana ollessaan idean, jonka on arvellut saavan luokkatovereiltaan kannatusta. Hannan ja Elisan lisäksi myös muut tutkimukseen osallistuneet oppilaat Joonaa ja Mariaa lukuun ottamatta kertovat luokkansa edustajaksi valituksi tulemisen tuntuneen ”kivalta” (Salla, Veeti) ja jopa ”ehdottomasti mahtavalta” (Aaron). Törrönen (2012, s. 166) pitää myönteisiä tunnekokemuksia ryhmään kuulumista ja muihin ryhmän jäseniin kiinnittymistä tukevana aspektina, ja ryhmään kuulumisen tunne puolestaan on hänen mukaansa yksilölle merkki siitä, että hän on jollekulle tärkeä. Virkki (2015, s. 131–134) linjaa, että lasten osallisuudenkokemuksessa korostuvat yhteisölliset puolet aikuisia enemmän, sillä lapset kokevat osallisuutta voimakkaasti

kiinnittyessään mentaalisesti johonkin toimintaan ja kokonaisuuteen. Tullessaan valituksi oppilaskunnan hallituksen jäseniksi tutkimukseeni osallistuneet oppilaat raportoivat kokeneensa myönteisiä tunnekokemuksia, jotka voivat tukea heidän kiinnittymistään luokkatovereihin, ja päässeet osallisiksi uudenlaiseen toimintaan ja uuteen oppilasryhmään.

Edellä mainitsin, etteivät kaikki oppilaat suinkaan kuvanneet tunnekokemustaan yksinomaan myönteisiksi. Joona ja Maria tuottavat muiden tutkimukseen osallistuneiden ”valittujen lasten” vastausten kanssa jännitteiset kertomukset: valituksi tuleminen tuntui Marian mielestä ”jännittävältä”, kun taas Joonalle kokemus ei tulkintani mukaan ole ollut erityisen merkityksellinen, sillä hän vastaa, ettei tiedä, miltä valituksi tuleminen tuntui. Tutkijana pidin erityisen tärkeänä, että myös nämä poikkeavat puheenvuorot tulivat esiin aineistossa. Joona osoittaa, ettei valituksi tuleminen kenties ole kaikille oppilaille yhtä merkityksellistä eikä siten välttämättä rakenna osallisuuden tunnetta. Selittäviä tekijöitä voi olla lukuisia, mutta tärkeää on, että kokemus on hyväksyttävä. Osallisuuden lisäämisen ei tule olla osallistumaan pakottamista, ja Alangon (2016, s. 58) huomioiden mukaisesti on varottava tyypistävästä aktiivisen kansalaisuuden ja osallistumisen hyväksytyistä muotoja: lapsella voi hyvin olla muitakin merkityksellisiä aktiivisen kansalaisuuden tapoja, vaikkei oppilaskuntatoiminta kiinnostaisi häntä, ja toisaalta myös toiminnan merkityksellisyyden kyseenalaistaminen on aktiivinen kannanotto. Kantaa ovat kenties ottaneet myös Marian luokkatoverit:

Minä halusin kokeilla mimmoista se on. Halusin varmaan myös vaikuttaa koulun asioihin. En tiedä [miksi minut valittiin]. Olin hetken 3. sijalla mutta kaikki edeltäjäni luovuttivat. Luulen että minua pidetään järkevänä. Valituksi tuleminen tuntui jännittävältä.

MARIA

Marian vastauksesta ei kuitenkaan voida tulkita, että jännitys olisi ollut epämiellyttävää. Hän ei tarkenna, mikä valituksi tulemisessa jännitti, vaan kuvaa vain tunnekokemusta sellaisena kuin sen muistaa. Marian valintaprosessi on kenties ollut muista poikkeava, sillä verrattuna esimerkiksi Elisaan, jota äänestivät lähes kaikki hänen luokkatoverinsa, on Maria tullut valituksi vasta kahden enemmän ääniä saaneen ehdokkaan tehtävästä luopumisen jälkeen. Maria uskoo saaneensa luokkansa kolmanneksi eniten ääniä, koska muut pitävät häntä järkevänä, minkä tulkitsen merkiksi siitä, että valituksi tuleminen on tulkittu luokkatoverien konkreettiseksi luottamuksenosoitukseksi. Hän ei vaikuta lannistuneen tavasta, jolla on tullut valituksi. Äänestämiseen perustuva

valintamenettely voidaan kuitenkin kokea myös epäreiluiksi, turhauttaviksi ja suosittuja luokkatovereita suosiviksi (Kiili, 2016, s. 132).

## **6.2 Demokraattinen kompetenssi ja vaikuttajakuvaukset**

Aiempi tutkimus on osoittanut, että oppilaskuntatoiminnan pääasialliseksi tavoitteeksi on aikuisten silmissä muun muassa vähäisten taloudellisten ja ajallisten resurssien vuoksi noussut aikuismaisten neuvottelukäytänteiden harjoitteleminen (Kiili, 2016) eli yhteiskunnallisten taitojen kehittämistä, ja että vaikuttamisen halun sijasta koulun ensisijainen anti lasten ja nuorten yhteiskunnalliselle kasvulle on tiedollisen aineksen opettaminen (Kiilakoski, 2012, s. 30). Mielenkiintoni heräsi: koulun kansalaiskasvatuksellisen toiminnan katsotaan lisäävän tiedollista ja taidollista pääomaa, mutta mitä lapset itse kokevat oppivansa oppilaskunnan hallituksen toimintaan osallistuessaan ja mikä on heille merkityksellistä? Jäljitin oppilaiden vastauksissa teemoja, joissa tulee näkyväksi tutkimuskirjallisuudessa esiin nousseiden demokraattisen kompetenssin osa-alueita tai niiden poissaoloa. Esitän kolmeksi keskeiseksi kompetenssiryppääksi aiemman tutkimuksen (mm. Ekman, 2007; Rautiainen, 2018) pohjalta tiedot, taidot sekä arvot ja asenteet, ja tutkimusaineistoni analyysin myötä nostan vaikuttajakuvauksien osalta merkitykselliseksi kompetenssien lisäksi oppilaskunnan hallituksen toimintaan osallistumisen kannalta suotuisina pidetyt luonteenpiirteet.

### **6.2.1 Vaikuttajan luonne**

Oppilaat tuottivat runsaasti kuvauksia siitä, millainen taitava oppilaskunnan hallituksen jäsen on luonteeltaan. Luonteenpiirteisiin liittyviä kuvauksia tuotettiin vastauksena sekä kysymyksiin siitä, mitä oppilaat ovat itse oppineet oppilaskunnan toimintaan osallistuessaan että siitä, millaisena he pitävät hyvää oppilaskunnan jäsentä. Luonteenpiirteet näyttäytyvät oppilaiden omasta mielestä merkityksellisenä teemana. Myös Cox ja Robinson-Pant (2005, s. 15, 17) havaitsivat, että lapsilla on voimakkaita näkemyksiä siitä, millaisia ominaisuuksia oppilaista muodostettuun toimielimeen kuuluvalta lapsilta edellytetään. Osallistumista helpottavat aineiston valossa lasten mielestä tietyt piirteet heissä itsessään. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat arvioivat, että oppilaskunnan jäsenen olisi suotavaa olla muun muassa ystävällinen, sosiaalinen, rohkea ja joustava. Luovuuttakin tarvitaan, kun pohditaan ratkaisuja yhteisiin pulmiin tai mietitään, millaisin tapahtumin voitaisiin lisätä viihtyvyyttä koulussa. Lisäksi toistuva määritelmä oli sinnikkyys.



Halusin sinne [oppilaskuntaan] ykkösluokasta asti. Kun kuulin että pääsin oppilaskuntaan se oli mahtava tunne. Se on ollut unelmani ykkösluokasta asti.

ELISA

Neljännellä luokalla oman koulunsa oppilaskunnan jäseneksi valittu Elisa kuvaa pitkäaikaista haavettaan luokkansa edustajaksi valituksi tulemisesta. Elisan koulussa oppilaskuntaan kuuluu yksi oppilasedustaja kultakin 3.–6. luokalta, mikä tarkoittaa, että Elisa ei ole tullut valituksi ensimmäisenä lukuvuonna. Hän ei kuitenkaan ole luovuttanut, vaan pyrkinyt oppilaskunnan jäseneksi neljännellä luokalla, jolloin haaveen eteen tehty työ on tuottanut hedelmää. Elisa on päässyt osalliseksi koulussaan tehtävään yhteiseen päätöksentekoon olemalla sinnikäs. Maria tuottaa Elisan viestiä vahvistavan vastakaisen kertomuksen, jossa sinnikäs odottaminen toki kannattaa, mutta sinnikyyden puutos taas pudottaa hänen luokkatoverinsa oppilaskunnan hallituksen vaikuttamis-resurssien ulkopuolelle.

Olin [oppilaskuntavaaleissa] hetken 3. sijalla mutta kaikki edeltäjäni luovuttivat.

MARIA

Maria tuli valituksi oppilaskunnan jäseneksi, sillä hänen luokallaan enemmän ääniä saaneet oppilaat luopuivat itse tehtävästä. Oikeus valita millaiseen toimintaan on lasten osallisuudesta keskustellessa olennaista, sillä osallisuuden ja vaikuttamisen tarve on voimakkaasti subjektiivinen asia (Alanko, 2016, s. 70–71), eikä samanlainen vaikuttamistoiminta ole kaikille yhtä mielekästä ja osallisuuden kokemusta tukevaa. Muiden matala sitoutuneisuus edustuksellisen demokratian tehtävään ei kuitenkaan vaikuta alentaneen Marian omaa halua osallistua oppilaskunnan hallituksen toimintaan, sillä hän kertoo haluavansa vaikuttaa koulun asioihin ja pitävänsä tärkeänä, että oppilaat osallistuvat koulun toimintaan ja päätöksentekoon. Toisin sanoen Maria on mukana toiminnassa omasta halustaan ja pitäneen toimintaa merkityksellisenä itselleen ja kouluyhteisölle.

Sinnikyyden lisäksi toiminnassa mukana oleminen edellyttää myös joustavuutta. Elisa sanoittaa asiaa seuraavasti: “Hyvä oppilaskunnan jäsen -- ei pety jos idea ei ole muille mieluisa.” Lauri peräänkuuluttaa, että pitää ajatella muita, eikä vain itseään, ja Marian mielestä on tärkeää kuunnella muiden ideoita. Hanna kuvailee hyvää oppilaskunnan jäsentä sellaiseksi, joka kysyy myös itse aktiivisesti muiden mielipiteitä ja ottaa kaikki huomioon omassa päätöksenteossaan. Vaikuttaminen nähdään toisin sanoen kompromissien tekemisenä ja yhteisenä päätöksentekona, ja tehokas osallistuminen edellyttää kykyä keskustella, ilmaista itseään ja kuunnella muita. Omaan tahtoaan ei välttämättä saa

sellaisenaan läpi, ja joustavat yksilöt toimivat deliberatiivisen demokratian teoreettisten jäsenysten suuntaisesti: vaikka äänestystä demokraattisen päätöksen-  
teon välineenä ei hylättäisikään, deliberatiivisessa demokratian tarkastelussa korostuvat kommunikatiiviset prosessit, joiden myötä yksilöt muodostavat, jalostavat ja ylläpitävät intressejään ja mielipiteitään (Tammi, 2017, s. 27). Tarkastelun kohteeksi asettuu ideoiden määrällisen kannatuksen sijasta niitä tukevien perustelujen laatu (Biesta, 2011a, s. 147). Se, että muiden mielipiteiden huomioon ottaminen nousee toistuvasti esiin aineistossa, osoittaa, että oppilaiden omat intressit ovat jotakin, mistä he ovat valmiit joustamaan, mikäli yhteisen konsensuksen saavuttaminen sitä edellyttää.

Täytyy myös uskaltaa sanoa mitä ajattelee.  
MARIA

Oppilaskunnan hallituksen jäsenen tarvitsema rohkeus näyttäytyy aineistossa lähinnä uskalluksena kertoa omia ideoitaan ja ottaa kantaa yhteisiin asioihin. Kaikkien osapuolten uskallusta ottaa osaa keskusteluun voidaan pitää deliberatiivisen demokratian yhteiseen pohtimiseen perustuvien päätöksentekoprosessien elinehtona (Biesta, 2009, s. 103), ja omaan tutkimukseeni osallistuneet oppilaat osoittavat tiedostavansa, että rohkeus on kuulluksi tulemisen ja päätösten tekemisen voimavara. Tätä rohkeutta ja uskallusta toisaalta tarvitaan oppilaskunnan hallituksen jäsenenä toimiessa, mutta myös opitaan toimintaan osallistuessa. Samansuuntaisen tuloksen vanhempien oppilaiden kohdalla on saanut myös ruotsalaista koulu- ja luokkahuonedemokratiaa tutkinut Tiina Ekman, jonka mukaan oppilaskuntatoimintaan aktiivisesti osaa ottaneilla lukiolaisilla on muita voimakkaampi poliittinen itseluottamus (Ekman, 2007, s. 135).

Vielä en ole oppinut paljoa mitään oppilaskunnassa. Mutta jos jotain pitäisi sanoa niin sanoisin että olen oppinut rohkeammaksi.

ELISA

Olen oppinut tekemään päätöksiä ja itsevarmuuteni on vahvistunut.  
SALLA

Rohkeutta ja vastuullisuutta tutkimukseen osallistuneet lapset ilmentävät tulkintani mukaan myös epäsuoralla tavalla asettuessaan asemaan, jossa he toimivat tutkimuksen teossa tietävinä osapuolina aikuiseen tutkijaan nähden. Kyselyn lopussa oleva vapaan sanan avoin vastauskenttä kirvoittaa oppilailta tutkijalle suunnattua palautetta kyselystä. Palautteen kautta oppilaat viestivät, mikä kyselylomakkeessa oli heidän itsensä mielestä mielekästä ja onnistunutta, ja toisaalta kannustivat minua tutkimuksen teossa.

Minusta kysely oli loistava ja toivon että tutkimuksesi onnistuu.  
MARIA

Ohjeet olivat selkeät ja ei mennyt liikaa aikaa vastata kysymyksiin.  
VEETI

Nämä puheenvuorot olivat merkityksellisiä rohkeuden ilmentymiä, kun huomataan, että antamalla palautetta tutkijalle oppilaat poikkesivat perinteisenä pidetyistä aikuisen ja lapsen sekä haastattelijan ja haastateltavan asetelmista. Lasten on makrotasolla tarkasteltuna katsottu olevan aikuisiin nähden alisteisessa asemassa (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2016, s. 18) ja koulussa oppilaat nähdään usein noviiseina ja opettajat asiantuntijoina, mikä luo epätasaisen valta-asetelman ja antaa koulun aikuisten mielipiteille herkästi enemmän painoarvoa kuin lasten (Tammi & Rajala, 2018, s. 623). Tulkintani mukaan lapset tulivat minulle palautetta antaessaan asettuneeksi asiantuntijan asemaan, jossa heillä on mahdollisuus ikään kuin arvioida tekemääni tutkimusta ja validoida se kannustamalla minua eteenpäin sen kanssa. Tätä voidaan pitää osoituksena näiden lasten hallussa olevista kulttuurisista voimavaroista. Kulttuuriset voimavarat lasten osallistumisessa koostuvat muun muassa lasten aikuisia ja lapsia koskevista käsityksistä (Kiili, 2006, s. 86). Lasten on havaittu tiedostavan sukupolvien välisiä valtarakenteita ja voivan olla haluttomia kyseenalaistamaan niitä (Kiilakoski, 2012, s. 31), mutta nämä oppilaat eivät nähneet tutkimuksen tekijää lasten palautteen ja näkemysten yläpuolelle asettuvana tietävämpänä aikuisena, vaan astuivat rohkeasti rinnalleni arvioimaan aineiston keruuta.

### **6.2.2 Tietävät lapset**

Lasten oma tieto ja sen esittäminen tuotti aineistoon mielestäni kiinnostavan merkitysten risteymän. Samalla kun tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden asettuminen rooliin, jossa he olivat oikeutettuja ja valmiita antamaan aikuiselle tutkijalle palautetta aineiston keruuseen käytetystä lomakkeesta osoitti mielestäni rohkeutta astua ulos perinteisenä pidetystä tietävien aikuisten ja keskeneräisten lasten hierarkiasta, kiteytyi puhetapaan toinenkin merkitys. Lapset esittivät itsensä rohkean lisäksi tietävinä: he ilmaisivat tutkijan laatimaa lomaketta arvioidessaan, että myös heillä on tietoa siitä, millainen kyselylomake on hyvä ja mielekäs.

Kysely oli hyvä ja siihen oli kiva vastata. Pidin siitä kun kyselyssä oli erilaisia vastaustehtäviä, kirjoitus ja valmiita tehtäviä.

ELISA

Huomionarvoista on, ettei kyselylomake nostanut juurikaan esiin yhteiskunnalliseen tietoainekseen viittaavia puheenvuoroja. Se voi kieliä epäonnistuneesta kysymyksenasettelusta tai lasten ilmaisullisia valmiuksia haastavasta aihepiristä, sillä nuoret vastaajat operoivat vielä konkreettisella kielellisellä tasolla ja vastaavat todennäköisesti melko kiinteästi juuri siihen, mitä on kysytty (Järvensivu, 2007; Karlsson, 2016, s. 128). Lisäksi yhteiskunnallisen tietoaineksen poissaolon syitä tarkasteltaessa on otettava huomioon yhteiskunnallisen tiedon kompleksisuus. Yhteiskunnallisista aiheista keskusteleminen ja siihen liittyvän tiedon esiintuominen edellyttää jo melko abstraktia ajattelua ja monipuolista eri tiedonaloista kohoavien sisältöjen yhdistelyä (Guérin ym. 2013, s. 431). On myös todettu, että suomalaisessa koulussa käsitellään verrattain vähän yhteiskuntaa, valtaa ja politiikkaa koskevia sisältöjä (Männistö, 2018, s. 30). Vaikka oppilailla voi olla hiljaista tietoa yhteiskunnallisen vaikuttamisen rakenteista ja toimintamalleista, niistä keskusteleminen voi olla vierasta, ja yhteiskunnallisen tietoaineksen esiintuominen erityisesti ilman vuorovaikutteisen haastattelutilanteen tarjoamaa puhumaan houkuttelun ja kannustuksen mahdollisuutta voidaan kokea haastavaksi. Aineistossa tihentyi kuitenkin kahdella tapaa yhteiskunnallisuuden teema vastauksessa, joka ilmentää yhteiskunnallista tietoaainesta.

Olisi kiva jos kaikki oppilaskunnan jäsenet voisivat kokoontua yhteen eikä vain soluparlamentinkokouksiin. Mutta koronan takia emme voi kokoontua isosti. Voimme kuitenkin edes kokoontua pienesti. Meidän soluparlamenttiimme kuuluu viisi luokkaa jotka ovat kaikki hyvin mukana.

ELISA

Yllä esitetyssä katkelmassa 10-vuotias Elisa tuottaa nähdäkseni kaksi keskenään risteävää mutta erillistä kertomusta, joita pidän merkinä yhteiskunnallisesta tiedosta. Elisa kertoo itsestään yhteiskunnan tilannetta seuraavana yksilönä. Elisan kertomasta välittyy ymmärrys siitä, miten maailmalla vastaamishetkellä vallitseva pandemiatilanne vaikuttaa myös oman koulun toimintaan. Toisaalta hän tunnistaa koulunsa sisäisen vaikuttamistoiminnan jakautuvan ikään kuin rinnakkaisiin ja allekkaisiin lokeroihin: ylimpänä on kaikkien oppilaskunnan jäsenten muodostama kokonaisuus, jonka alle ryhmittäytyvät pienemmät soluparlamentit. Tulkitsen tämän olevan viite siitä, että Elisa tunnistaa edustuksellisen demokratian kerrostuneisuuden. Hän edustaa luokkaansa, ja yhdessä muiden samassa koulurakennuksen solussa toimivien luokkien edustajien kanssa he edustavat omaa soluaan. Elisa kaipaa kaikkien oppilaskunnan hallituksen jäsenten yhteisiä kokoontumisia, mikä voi olla merkki siitä, ettei hän koe oppilaskunnan hallituksen toimintaa vastaamishetkellä yhtä tehokkaaksi tai muulla tavoin mielekkääksi kuin normaaleissa olosuhteissa, eli kun hallitus pystyy olemaan

täysin koolla. Aikaisemmankin tutkimuksen mukaan suomalaiset koululaiset tuntevatkin melko hyvin yhteiskunnallisten instituutioiden, jollaisena myös oppilaskuntaa voidaan koulun tasolla pitää, toimintaa (Männistö, 2018, s. 30).

### 6.2.3 Vaikuttaminen on taito

Vaikuttaminen ja yhteisölliseen päätöksentekoon osallistuminen käytännön toimintana ja taitona ilmenee oppilaiden vastauksissa monin eri tavoin, mutta deliberatiivisen demokratian keskustelunomainen henki (Tammi & Rajala, 2018; Tomperi, 2018, s. 21; Tujula, 2017, s. 76) on voimakkaasti läsnä. Vastauksissa korostuvat keskustelun ja vuorovaikutuksen taidot, kuten muiden kuunteleminen ja mielipiteiden kysyminen sekä omien näkökantojen ja ideoiden esittäminen ja perusteleminen. Oppilaat kuvaavat oppilaskuntaa neuvottelun ja yhteisen päätöksenteon ympäristönä.

Hyvä oppilaskunnan jäsen on sellainen, joka kertoo mielipiteensä, on ystävällinen, auttaa muita ja osaa selittää ajatuksensa.

NEELA

Aineistosta voidaan nostaa esiin myös edustuksellisen demokratian edellyttämää taitoa markkinoida itseään äänestäjille, eli oppilaskunnan tapauksessa luokkatovereille, jotka valitsevat äänestämällä keskuudestaan luokan oppilaskuntaedustajan. Oppilaskunnan mahdollistamiin vaikuttamisen resursseihin käsiksi pääseminen (Kiili, 2006) edellyttää siis nähdäkseni jo taitoja ja valmiuksia, jotka edesauttavat ehdokasta tarvittavan äänisaaliin saavuttamisessa. Tällaisia taitoja ovat tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksissa muun muassa omien, kaikkia oppilaita hyödyttävien tai ilahduttavien ideoiden esitleminen ja sen tunnistaminen, millaisia toiveita luokkatoverit asettavat edustajalleen ja oppilaskunnalle. Lauri osoittaa olevansa tietoinen siitä, että luokkatovereille annettu mieluisa lupaus on voinut edesauttaa sitä, että hänet on valittu luokan edustajaksi koulun oppilaskuntaan.

Uskon [että minut valittiin oppilaskuntaan] koska koronan takia emme saaneet juoksukilpailua, joten sanoin, että yritän järjestän juoksukilpailun.

LAURI

Bektas (2013, s. 2431) raportoi pienten lasten demokraattista kasvatusta käsittelevään tutkimukseensa osallistuneiden ensimmäistä vuosiluokkaa opettaneiden turkkilais-opettajien pitäneen vaali- ja äänestystoiminnan opettamista jossain määrin epä-relevanttina, sillä käytänteitä on pidetty liian abstrakteina lasten ikätasoon nähden ja todettu, etteivät vaalit kuulu lasten elämänpiiriin. Siitä huolimatta osa Bektasin

tutkimukseen osallistuneista opettajista piti kokemusta äänestyskokeiluista itsessään arvokkaana. On otettava huomioon, etteivät kansalaiskasvatuksen tavoitteet ja demokratian asema opetussuunnitelmassa ole yhtäläinen kaikissa maissa. Vaalikokeiluja kannattaneiden turkkilaisopettajien näkemys niiden hyödyllisyydestä saa tukea myös Feldmanin ja kumppaneiden (2007, s. 77–78) amerikkalaisnuorille suunnattua Student Voices –ohjelmaa tarkastelleesta tutkimuksesta, jossa nimettiin yhdeksi lupaavimpana pidetyksi yhteiskunnallisen tieto- ja taitoaineksen oppimisen käytänneeksi demokraattisten prosessien, kuten vaalit, simulointi. Lasten kansalaisena kasvun kannalta voidaan pitää arvokkaana esimerkiksi äänestyskäytäntöön tutustumista, vaalisalaisuudesta oppimista ja äänestyspäätöksen tekemiseen tarvittavan tiedon hankkimisen opettelemista. De Groot (2018, s. 8–9) kuitenkin esittää tutkimustuloksiinsa perustuen johtopäätöksen, jonka mukaan demokraattisten toimintamallien demonstroinnin vaikuttavuus on monin tavoin sidoksissa yhteistön aikuisten toimintaan ja erityisesti siihen, kuinka aktiiviseksi kasvatettavien rooli muodostuu.

Vallitsevassa käsityksessä demokraattisesta kompetenssista korostuu taidoille tyypillinen ominaisuus: demokraattisen kompetenssin eri osa-alueita voidaan kehittää ja osallistuessaan demokraattiseen toimintaan lapset voivat saada taitojaan harjaantuttavia kokemuksia yhteiskunnallisesta päätöksenteosta (ks. Biesta, 2011b; Ekman, 2007). Aineistossani on tunnistettavissa samansuuntainen puhetapa, joka toistuu eri oppilaiden vastauksissa. Oppilaat kokevat oppineensa oppilaskunnan hallituksen toimintaan osallistuessaan muun muassa yhteistyötaitoja, kuuntelemaan muita ja ilmaisemaan aiempaa rohkeammin omia ideoitaan. He kokevat siis neuvottelutaitojensa harjaantuneen. Aikuismaisiin neuvottelukäytäntöihin tutustuminen ja niiden harjoittelu on todettu yhdeksi oppilaskuntien ja lapsiparlamenttien tapaisilta kansalaiskasvatuksen kentiltä odotetuksi tulokseksi (Kiili, 2006, 130), mutta toisaalta on myös esitetty, ettei oppilaskunnan oppimista edistäviä ja osaamista lisääviä mahdollisuuksia ole osattu kaikissa kouluissa tunnistaa ja hyödyntää (Kiilakoski, 2012, s. 32). Muiden kuuntelemisen ja ideoiden ja mielipiteiden esittämisen taitojen ohella tutkimukseeni osallistuneet lapset eivät tarkasti erittele, millaisia muita taitoja he ovat oppineet, vaikka kokevatkin tulleen ”paremmaksi vaikuttamaan asioihin” (Veeti), oppineensa yhteistyökykyä (Aaron) ja ryhmätyöskentelyä (Lauri) sekä oppineensa rohkeammaksi (Elisa). Vaikuttamisen taito ikään kuin häilyy vastausten taustalla melko abstraktina kokonaisuutena, jonka koetaan kehittyvän, mutta jonka sisältöä ei tässä aineistossa tarkemmin kerrota auki.

#### 6.2.4 Yhteinen hyvä

Oppilaskunnan toimintaan osallistuvien oppilaiden vastauksista oli paikannettavissa arvoihin ja asenteisiin liittyviä ilmentymiä, jotka kiteytyvät yhteisen hyvän tavoitteluun. Erityisesti vastatessaan kysymykseen ”Millainen on hyvä oppilaskunnan jäsen?” oppilaat toivat näkyväksi tärkeänä pitämiään piirteitä ja arvoja, jotka mahdollistavat heidän mielestään vastuullista päätöksentekoa. Oppilaat nostivat esiin erityisesti pyrkimyksen yhteiseen hyvään. Lauri esimerkiksi kertoo, että oppilaskunnassa pitää ajatella muita, eikä vain itseään, ja Marian mielestä mukavinta oppilaskunnan toiminnassa on erilaisten tapahtumien, jotka tuovat ”vähän väriä päiviin”, järjestäminen, sillä hänen mielestään oppilaskunnan tulee työskennellä tehdäkseen koulusta mukavampi paikka kaikille. Oppilaskunta nähdään toisin sanoen kenttänä, jonka kautta voidaan vaikuttaa koulussa viihtymiseen. Tutkimukseen osallistuneiden lasten näkemys saa vastakaikua tutkimuskirjallisuudesta: oppilaista koostuvien toimielinten on katsottu olevan tahoja, joiden avulla voidaan tukea kouluympäristön viihtyisyyttä ja sosiaalisen ympäristön turvallisuutta (Griebler & Nowak 2012, s. 106).

Hyvä oppilas kunnan jäsen on sellainen että ottaa kaikki huomioon ja kysyy toisten mielipiteitä.

HANNA

Yhteisen hyvän teema syveni tavoissa, joilla oppilaskunnan hallituksen jäsenet korostivat muiden oppilaiden osallisuuden tukemista heitä kuuntelemalla ja huomioonottamalla. Teema sitoutuu voimakkaasti hyvän demokraattisen kansalaisen diskurssiin. Biesta (2011b, s. 29–31) ja Print (2013, s. 39) tarkastelevat demokraattista kansalaisuutta demokratian tarpeiden kautta: heidän näkemyksiensä mukaan demokraattiset yhteiskunnat tarvitsevat ja tahtovat ”hyviä kansalaisia”, jotka osallistuvat yhteiskuntansa päätöksentekoon positiivisella tavalla ja tervettä demokratiaa säilyttäen. Print esittää Veugelersin (2007) ja Westheimerin ja Kahnen (2004) kansalaisuuden jäsenyyksien pohjalta, että demokraattiset yhteisöt tarvitsevat passiivisten kansalaisten sijaan osallistuvia kansalaisia, jotka ovat paitsi vastuullisia omissa toimissaan, myös motivoituneita parantamaan yhteiskuntaansa ja vaalimaan oikeudenmukaisuutta yhteisöissään (Print, 2013, s. 39–40). Aineistoni valossa oppilaskunnan hallitukseen omia luokkia edustamaan valitut oppilaat pitivät tärkeänä sellaisten päätösten tekemistä, jotka perustuvat yhteiseen neuvotteluun demokraattisessa hengessä ja tuottavat iloa yhteisössä ja positiivisia muutoksia ympäristössä ja yhteishengessä.

Hyvä oppilaskunnan jäsen on sellainen joka välittää oppilaista sekä koulusta.

SALLA

Muita kuunteleva keskustelu ja muista välittäminen ilmentävät deliberatiivista demokratiakäsitystä. Deliberatiivisen demokratian teorian perustukset on rakennettu yhteisen hyvän (*common good*) varaan: teorian perustana on ollut usko siihen, että deliberaatio saa ihmiset tavoittelemaan yhteistä hyvää, joka määritellään rationaalisen neuvottelun kautta, ja siten tekemään oikeudenmukaisia, yhteisölle hyödyllisiä päätöksiä (Knowles & Clark, 2018, s. 14), mikä osaltaan selittää tämän teorian asettumista demokraattisen kasvatustoiminnan kiinnostuksen kohteeksi. Deliberaatio ja yhteisen hyvän etsiminen ovat lähellä suomalaisen perusopetuksen arvoperustaa: "Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. -- Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen" (Opetushallitus, 2014, s. 15–16). Oppilaiden muiden arvostamista ja kuuntelemista korostavia vastauksia voidaan verrata opetussuunnitelmaan kirjattuun sivistyksen diskurssiin, johon liittyy muun muassa vastuunotto omasta ja muiden hyvinvoinnista.

#### **6.2.5 Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot osallistumisen voimavaroina**

Oppilaskuntaa on kritisoitu siitä, että vain rohkeat ja sosiaaliset lapset, jotka haluavat ja uskaltavat tuoda äänensä kuuluviin, tulevat valituiksi mukaan, ja niin ollen vaikutusvaltaa saavat lisää sellaiset oppilaat, joilla sitä kenties on jo valmiiksi muita enemmän. Sosiaalista pääomaa hallussaan pitävien lasten voi olla muita helpompi tulla valituksi luokkansa edustajiksi, ja heidän luokkatoverinsakin voivat kokea tulevansa valituksi vain jos "suositut ei enää jaksa" (Kiili, 2016, s. 132). Kun luokan aktiivisimmat ja eniten äänessä olevat oppilaat pääsevät toimimaan myös oppilaskunnassa, toimintamuodon takaama yhteiskunnallisen vaikuttamisen pääoma jää muilta saavuttamatta (Tujula, 2017, s. 77) ja koulun sisäiset hierarkiat vahvistuvat (Cox & Robinson-Pant, 2005, s. 17). Myös tutkimukseeni osallistuneet oppilaat tunnistavat sosiaalisuuden, rohkeuden ja hyvät sosiaaliset valmiudet sekä piirteiksi, jotka auttavat oppilaskunnan hallituksen jäsentä tehtävässään, että valmiuksiksi, jotka kehittyvät toimintaan osallistumisen myötä.

Olen oppinut että jos haluaa olla mukana johtamassa jotain täytyy olla sosiaalinen. Täytyy myös uskaltaa sanoa mitä ajattelee. Hyvä oppilasparlamentin jäsen on sosiaalinen ja ehdottaa paljon ideoita, kuuntelee toisten ideoita ja tahtoo tehdä koulusta mukavemman.

MARIA



Oppilaskunnan hallituksen jäsenen pitää olla sosiaalinen ja yhteistyökykyinen ihminen. -- Olen harjoitellut oppilaskunnassa yhteistyökykyä.

AARON

He myös nostavat ryhmätyöskentelyn ja yhteishengen asioiksi, joista he ovat oppineet lisää oppilaskunnan hallituksen jäsenenä. Oppilaskunta näyttäytyy tämänkin diskurssin valossa oppimisen ympäristönä. Vuorovaikutustaitojen harjoittelu vertaisryhmässä on olennaista sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta (Suswandari ym., 2020, s. 153). Työskennellessään yhdessä eri luokkien oppilaiden kanssa ja neuvotellessaan yhteisistä päätöksistä oppilaat harjoittelevat yhteistyötä ja toisaalta vaikuttavat kehittävän itsevarmuuttaan ja rohkeuttaan. Itsevarmuus ja rohkeus uskoa omiin ideoihin edesauttaa ideoiden laittamista käytäntöön ja tukee lasten osallistumista kestävän, yhteisen tulevaisuuden rakentamiseen (Bisanz ym., 2019, s. 142).

Hyvä oppilaskunnan jäsen on sellainen joka kertoo mielipiteensä, on ystävällinen, auttaa muita ja osaa selittää ajatuksensa.

NEELA

Oppilaat pitävät arvossa ystävällisyyttä ja asiallisuutta muita kohtaan. Ne näyttäytyvät piirteinä, joista on hyötyä oppilaskunnan hallituksen jäsenenä toimiessa. Ystävällinen tapa kohdata muita ja arvon antaminen heidän mielipiteilleen voi edesauttaa yhteisössä nousevien konfliktien rakentavaa ratkaisemista (Suswandari ym., 2020, s. 154). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa muita kunnioittavan konfliktien ratkaisutaidon kehittyminen sisältyy perusopetuksen arvoperustassa tavoiteltavaksi määriteltyyn sivistyksen käsitteeseen (Opetushallitus, 2014, s. 15). Toisin sanoen oppilaskunnan hallituksen jäsenten vastaukset näyttäytyvät sulautuvan eräänlaiseen sovitteluun ihmisyden diskurssiin.

Oppilaskunta on kiva paikka jossa saa ystäviä sekä vaikuttaa koulun asioihin.

HANNA

Oppilaskunnan hallituksen jäseneksi valituksi tuleminen voidaan myös katsoa lasten sosiaalista pääomaa lisääväksi käänneeksi. Paitsi että sosiaaliset suhteet ja yhteistoiminta muiden kanssa on lasten osallisuudenkokemuksen kannalta merkittävä tekijä (Alanko, 2016, s. 57), uudet suhteet nähdään myös vaikuttamisen ja osallistumisen resurssina (Kiili, 2006, s. 91). Toisin sanoen valmius muodostaa uusia ystävyysuhteita on tekijä, joka voi tukea lasta hänen ottaessaan osaa yhteisönsä toimintaan ja päätöksentekoon. Oppilaskunnan hallituksen kokoontuessa lapsille tarjoutuu tutustua oppilaisiin, joiden kanssa heidän tiensä eivät koulun muussa arjessa välttämättä suoraan kohtaa, ja siten haalia uusia vaikuttamisen kannalta hyödyllisiä vertaissuhteita.

### 6.3 Monivalintavastaukset suhteessa avoimiin vastauksiin

Aineistonkeruulomakkeen monivalintaosioon suhtauduin avoimista vastauksista tekemieni tulkintojen luotettavuuden väljänä peilinä. Taulukossa 1 esitetään monivalintaväittämien keskiluvut. Väittämien asteikko (1 = Täysin eri mieltä: väite ei ole totta, 2 = Vähän eri mieltä: väite on enemmän väärä kuin totta, 3 = Vähän samaa mieltä: väite on enemmän totta kuin väärä, 4 = Täysin samaa mieltä: Väite on totta, 0 = En osaa sanoa mitä mieltä olen) on suunniteltu siten, että se olisi lapsille helposti tulkittavissa, mutta neutraaleja ei samaa eikä eri mieltä -vastauksia tulisi vähän. Väittämät kirjoittivat myös jonkin verran sanallisia perusteluja, jotka analysoitiin muiden avointen vastausten rinnalla.

Taulukko 2. Väittämien keskiluvut

Väittämä	<i>ka</i>	<i>Mo</i>	<i>Md</i>
	<i>N</i> = 9		
On tärkeää, että koulussa on oppilaskunta	3.88	4	4
Aikuiset kuuntelevat oppilaskunnan mielipiteitä	3.75*	4	4
Oppilaat saavat vaikuttaa siihen, mitä oppilaskunnassa tehdään	3.44	4	4
Oppilaskunnassa käsitellään tärkeitä asioita	3.67	4	4
Luokkalaiseni ovat kiinnostuneita siitä, mitä teen oppilaskunnassa	2.0**	1	2
Kotonani ollaan kiinnostuneita siitä, mitä teen oppilaskunnassa	3.25*	4	3
Kaikkia oppilaskunnan jäseniä kuunnellaan	3.88	4	4
Olen oppinut oppilaskunnassa uutta	3.88	4	4
Tahdon vaikuttaa koulun asioihin	3.63*	4	4

\*yksi EOS-vastaus, \*\*2 EOS-vastausta

Matalimmat keskiluvut saa väittämä, joka mittaa luokkatovereiden oppilaskunnan toimintaa kohtaan osoittamaa kiinnostusta. Matala arvo osaltaan vahvistaa tulkintaa oppilaskunnan hallituksen erillisyydestä muun koulun arjesta: edustuksellisen demokratian toimielin koetaan muiden lasten toimesta kenties etäiseksi. Kotona oppilaskunnan toimintaa kohtaan osoitettua kiinnostusta väittämän hajonta on muita väittämiä suurempaa. Vaikka täysin samaa mieltä -vastausten frekvenssi on muita suurempi, väittämä saa yhteensä yhtä paljon arvoja 1 (täysin eri mieltä) ja 3 (vähän samaa mieltä). Valtaosa oppilaskunnan hallitukseen kuuluneista oppilaista pitää oppilaskuntatoimintaa ja oppilaiden kuulemistä tärkeänä ja kokee aikuisten kuuntelevan oppilaskunnan mielipiteitä. Kysymyksessä ei ole eritelty, keitä aikuisia tarkoitetaan: olisikin tärkeä tarkennus, koskevatko lasten vastaukset oppilaskunnan hallituksen toimintaa ohjaavia vai laajemmin koko kouluyhteisön aikuisia. Näidenkin vastausten

valossa oppilaskunta näyttäytyy oppimisen ympäristönä ja muiden kuuntelemisen merkitys yhteisessä päätöksenteossa korostuu.

## 6.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Teemoittelin aineistoni kolmen yläkäsitteen alle sijoittuvaan kahdeksaan alakategoriaan. Näistä teemoista kolme liittyy kiinteästi osallisuuteen: teemat käsittelevät ryhmän jäseneksi valituksi tulemista, ryhmän asemaa muiden keskuudessa ja oppilaskuntaa tilana, jossa lapsilla on erityinen oikeus osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Viisi muuta teemaa sisältävät kuvauksia lasten osallistumisen ja vaikuttamisen kannalta suotuisina pitämistä ominaisuuksista tai valmiuksista, joita sekä tarvitaan oppilaskunnan hallituksen jäseneksi pääsemiseksi ja sellaisena toimiessa että harjoitellaan toimintaan osallistumisen myötä.

### Osallisuus oppilaskunnan hallituksen jäsenten vastauksissa

Ensimmäisen, oppilaskunnan hallitukseen kuuluvien vaikuttajaoppilaiden kokemaa osallisuutta käsittelevän tutkimuskysymyksen kannalta koen merkityksellisimmäksi löydöksi ”Me oppilaskunnassa, muut muualla”, ”Oppilaskunta on vaikuttamisen paikka” ja ”Valitut lapset” -teemat. Nämä teemat sisältävät avauksia muun muassa näiden asioiden tarkasteluun: millä tavoin oppilaskunnan hallitus sijoittuu osaksi ympäröiviä yhteisöjään, miten valituksi tuleminen on vaikuttanut yksilöiden ryhmään kuulumisen kokemukseen ja kuinka lapset ovat löytäneet paikan, jossa osallistua, vaikuttaa ja tulla kuulluksi. Teemoissa viriää näkemys oppilaskunnan hallituksesta koulun muusta arjesta irrallisena ympäristönä, jossa lapsilla on erityinen mahdollisuus ilmaista mielipiteitään yhteisistä asioista ja vaikuttaa niihin, mutta jota kohtaan muut, hallituksen ulkopuolelle jäävät oppilaat eivät osoita voimakasta kiinnostusta.

*”Oppilaskunta on vaikuttamisen ympäristö”* –teema kuvaa oppilaskunnan hallitusta tilana, johon oppilaat hakeutuivat halutessaan vaikuttaa koulun asioihin ja kertoa mielipiteitä yhteisistä asioista ja tarkastelee siten osallisuutta osallistumisena, toimintana. Lasten halu päästä oppilaskunnan hallitukseen liittyi useimpien kohdalla siihen, että yhteisistä asioista päättäminen koettiin mielekkääksi, kiinnostavaksi tai tarpeelliseksi. On esitetty, että yhteisiin päätöksentekoprosesseihin osaksi pääseminen edistää oppilaiden osallisuutta ja tunnetta siitä, että he ovat osa kouluyhteisöään (Fornaciari & Männistö, 2015, s. 78). Toisaalta oppilaskuntaa ei ole aina pidetty aitona päätöksenteon elimenä, vaan sille on saatettu antaa monia muita rooleja, kuten

toiminnan järjestäjä tai opettajien työn helpottaja, jolle voidaan jakaa omia tehtäviä (Kiilakoski, 2012, s. 32; Kiili, 2016, s. 131; Tujula, 2017, s. 78–79).

Tapahtumien järjestäminen nousi esiin myös tähän tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa. Vaikutti siltä, että esimerkiksi teemapäivien suunnittelu ja toteutus voi olla lapsista itsestään mielekästä ja merkityksellistä: lapset kokevat siten voivansa tuottaa iloa kouluympäristöön. Myös kouluruokaan vaikuttaminen nousi esiin vastauksissa, ja vaikka mielipiteiden esittämistä kouluruokailusta on toisinaan käytetty yhtenä esimerkkinä lapsille annettavista näennäisistä vaikuttamisenkohteista vastapainona demokraattisen toimivallan syvemmillä ilmentymillä (Tujula, 2017, s. 78), voidaan myös argumentoida, että ruokailu on koulun arjessa päivittäin toistuva tapahtuma ja siten siihen vaikuttamisella on enemmän merkitystä lasten jokapäiväiselle elämälle kuin yksittäisillä tempauksilla ja teemapäivillä. Oppilaskunnan hallituksen toiminnalla ja järjestämällä tapahtumilla voi toisaalta myös olla vaikutusta yhteishenkeen ja kouluviihtyisyyteen (Griebler & Nowak, 2012, s. 106).

*”Me oppilaskunnassa, muut muualla”* –teemassa tiivistyy aiemmassakin tutkimuskirjallisuudessa esiintynyt edustuksellisen oppilaskuntatoiminnan kautta toteutettavan demokratian laveuden haaste ja huoli siitä, kenet toiminnan osallistumisen mahdollisuudet tavoittaa (mm. Ahonen, 2007; Rönnlund, 2014; Tujula, 2017; Vesikansa, 2002). Toisaalta teema ohjaa myös pohtimaan hallituksen jäsenten sosiaalista osallisuutta kouluyhteisössä. Oppilaskunnan hallituksen eriytyneisyys muusta kouluyhteisöstä tulee tässä tutkimuksessa erityisen selvästi näkyväksi kahden oppilaan vastauksissa. Maria toivoi, että muut oppilaat tietäisivät nykyistä enemmän oppilaskunnan hallituksen tekemistä päätöksistä ja kokouksissa käsitellyistä asioista, ja Lauri kertoi, ettei kukaan luokkatovereista tai muista koulun oppilaista ole kysynyt häneltä mitään oppilaskunnan toimintaan tai hänen omiin toimiinsa liittyvää. Kyselyn monivalintaosiossa esitin väitteen ”luokkalaiseni ovat kiinnostuneita siitä, mitä teen oppilaskunnassa” yksikään yhdeksästä tutkimukseen osallistuneesta oppilaasta ei arvioinut luokkatovereidensa olevan hyvin kiinnostuneita oppilaskunnan toiminnasta ja hallituksen kokouksista. Suppean otannan vuoksi tulos ei ole yleistettävissä, mutta se on samansuuntainen huomio kuin suomalaislasten ja –nuorten yhteiskunnallista kiinnostusta käsitelleessä aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (mm. Mehtäläinen ym., 2017).

Toisaalta on huomionarvoista, että vaikka oppilaat raportoivat kaikkien oppilaskunnan jäsenten mielipiteiden tulevan kuulluksi, myös oppilaskunnan hallituksen sisäinen osallisuus ja osallistumisen mahdollisuudet voivat jakautua epätasaisesti. Vaikuttavia

tekijöitä voi olla esimerkiksi ikä (Cox & Robinson, 2005, s. 16; Kiili, 2006, s. 197), ujous (Cox & Robinson, 2005, s. 17) tai oppilaskunnan todellisuudesta poikkeavien vaikuttamisen keinojen kokeminen itselle mielekkäämmäksi (Alanko, 2016, s. 70–71). Tässä tutkimuksessa erityisesti Joonan osoittaa, ettei oppilaskunnan hallituksen jäseneksi valituksi tuleminen välttämättä johda osallisuuden kokemuksen voimistumiseen. Hänen vastauksensa ovat muita tutkimukseen osallistuneita suppeampia, eikä Joonalla ole ollut juurikaan kerrottavaa oppilaskunnan hallituksen toiminnasta ja omasta asemastaan siellä. Voi olla, etteivät kokemukset ole olleet hänestä kylliksi merkityksellisiä ollakseen kertomisen arvoisia, mutta yhtä lailla hänen vastauksensa niukkuus voi johtua esimerkiksi siitä, että aineiston keruun menetelmä tai ajankohta on voinut olla hänelle epämieluisa.

“*Valitut lapset*” -teema käsitteellistää valituksi ja ryhmään kuuluvaksi tulemisen kokemuksellisuutta: yhtäältä valituksi tulemistä kuvataan aineistossa positiivisena kokemuksena ja tavoiteltuna asiana, toisaalta siihen liitetään myös jännittävää vastuuta ja kolmanneksi se voi olla myös ohimenevä, neutraali kokemus. Teeman sisäiset jännitteet tekevät näkyväksi valituksi ja oppilaskunnan hallitukseen kuuluvaksi tulemisen kokemuksen subjektiivisuuden. Suurin osa oppilaista kuvasi oppilaskunnan hallituksen jäseneksi valituksi tulemisen herättämiä tunteita myönteisiksi, ja vertaisryhmässä karttuneiden positiivisten tunnekokemusten on katsottu tukevan kiinnittymistä ja osallisuutta omassa ryhmässä (Törrönen, 2012, s. 166).

Samalla kun valituksi tuleminen on yksilölle subjektiivisesti merkityksellinen kokemus, se antaa myös mahdollisuuden tarkastella osallisuutta yhteisöllisellä tasolla, kuten tutkimuskirjallisuudessa on pidetty tarpeellisena (Gretschel, 2002; Alila ym. 2011; Kemppainen & Laukkala, 2014). Sen lisäksi, että oppilaan kiinnittyminen omaan luokkaan voi saada tukea, kun luokkatoverit häntä äänestämällä osoittavat pitävänsä tätä päteväenä edustamaan muita, valinta myös laajentaa oppilaan sosiaalista verkostoa koulun sisällä, sillä oppilaskunnan hallitukseen on tapana valita oppilaita joka luokalta. Sosiaaliset suhteet ovat vaikuttamisen resursseja (Kiili, 2006, s. 91), jotka voivat tukea yksilön osallisuutta omassa yhteisössään. Valitun lapsen näkymä ja kulkuväylä ikätovereiden kulttuuriseen ja sosiaaliseen verkostoon laajenee, ja vertaiskonteksti on lasten kansalaisuutta ja osallisuutta tarkasteltaessa tärkeä ulottuvuus (Fitzgerald, 2019, s. 11), vaikka lasten osallisuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia yhä arvioidaankin monesti siitä näkökulmasta, millaisia tilaisuuksia aikuiset heille sallivat ja järjestävät (Stenvall, 2018, s. 15).

Valittujen lasten vastauksissa ilmenee kuvauksia myös toiminnan ulkopuolelle jättäytyneistä luokkatovereista. Oppilaskuntatoiminnan ulkopuolelle jäämisen syitä on lukuisia. Osa oppilaista voi kokea, ettei koulun asioihin vaikuttaminen kuulu heille tai ole heille mielekästä toimintaa (Alanko, 2016, s. 60). Osallisuuden lisäämisen ei tule perustua paktoon, ja lapsilla tuleekin olla oikeus valita, millä tavoin ja kuinka paljon he tahtovat hyödyntää osallistumisen oikeuttaan. Toisaalta toimintaan osallistumattomuus ei aina ole lapsen oma aktiivinen valinta, ja pulmallista ulkopuolelle jääminen lieneekin juuri silloin, kun osallistumisen este on jokin muu kuin lapsen oma halu. Esimerkiksi ujoista ja hiljaisista lapsista ja heidän mahdollisuuksistaan tulla kuulluksi on esitetty huolta (Cox & Robinson-Pant, 2005, s. 17; Tujula, 2017, s. 84), ja lasten osallistumisen tasapuolisuuden tukeminen edellyttää opettajilta laajemminkin sosiaalisen ja instituutionaalisen vallan jakautumisen kriittistä tarkastelua, jotta tunnistetaan ne oppilaat, jotka tarvitsevat muita enemmän tukea päästäkseen käsiksi vaikuttamisen resursseihin (Kelly & Brooks, 2009, s. 83).

### **Demokraattinen kompetenssi ja vaikuttajaoppilaan kuvaukset**

Havaitsin, että kahden muun tutkimuskysymyksen osalta tärkeimmät teemat limittyvät ja risteävät monin paikoin, minkä tulkitsen johtuvan siitä, että riippumatta eriytyneistä näkökulmistaan ja erilaisista sanamuodoistaan kumpikin kysymyksistä tarkastelee omien koulujensa oppilaskuntien hallituksiin valittujen oppilaiden ominaisuuksia ja taitoja. Siksi esitin näiden kahden tutkimuskysymyksen kannalta merkittävimmät tutkimustulokset ja rajaamani teemat samassa alaluvussa. Vaikuttajakuvauksissa korostui muun muassa vastuullisuus, luovuus ja ystävällisyys, kun taas aineistossa merkittävät demokraattisen kompetenssin ulottuvuuden ilmentymät olivat arvoihin sidoksissa oleva yhteiseen hyvään pyrkiminen ja vaikuttamisen taidoista yhteinen neuvottelu eli omien mielipiteiden esittäminen ja muiden kuunteleminen. Kompetenssiulottuvuuksien ja teemojen suhdetta esittelen taulukossa 3.

*Vaikuttajan luonne.* Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ilmaisivat luonteenpiirteitä, jotka edesauttavat oppilaskunnan hallituksen jäsenenä toimintaa ja ovat heille suotuisia. Tällaisia piirteitä olivat joustavuus, sinnikkyys, rohkeus ja ystävällisyys. Joustavuus lienee eduksi deliberatiivisessa, yhteiseen konsensukseen pyrkivässä neuvottelussa, vaikka lapsen oman kuulluksi tulemisen takaamiseksi tarvitaan myös valmiutta ilmaista omia ajatuksia ja mielipiteitä. Rohkeus ja itsevarmuus on tulkittu lasten toimintavaltaa lisääviksi voimavaroiksi (Bisanz ym., 2019, s. 152), ja lukiolaisnuoria tutkittaessa on todettu etenkin poliittisen itsevarmuuden kehittyvän vaikuttamistoimintaan osallistumisen myötä (Ekman, 2007). Aineistossa muiden arvostamisena ja auttamisena

ilmenevä ystävällisyys puolestaan sulautuu opetussuunnitelmassa ilmenevään sovittelevaan sivistysdiskurssiin.

Taulukko 3. Demokraattisen kompetenssin ulottuvuudet teemoissa

Teema	Kompetenssi	Aineistokatkelma
<b>Tietävät lapset</b>	<b>Yhteiskunnallinen tieto</b> Aineistossa: - Edustuksellisen demokratian kerrostunut rakenne - Tietoisuus yhteiskunnan vallitsevasta tilasta	“Olisi kiva jos kaikki oppilaskunnan jäsenet voisivat kokoontua yhteen eikä vain soluparlamentinkokouksiin. Mutta koronan takia emme voi kokoontua isosti. Voimme kuitenkin edes kokoontua pienesti. Meidän soluparlamenttiimme kuuluu 5 luokkaa jotka ovat kaikki hyvin mukana.”
<b>Vaikuttaminen on taito</b>	<b>Vaikuttamisen taidot</b> Aineistossa: - Ideointi ja ajatusten esitleminen muille - Argumentaation taidot	“Esittelin omia ideoitani ja toiset tykäsivät niihin” “Hyvä oppilaskunnan jäsen on sellainen joka kertoo mielipiteensä -- ja osaa selittää ajatuksensa.”
<b>Yhteinen hyvä</b>	<b>Arvot ja asenteet</b> Aineistossa: - Halu vaikuttaa - Pyrkimys yhteiseen hyvään	“Halusin vaikuttaa kouluni asioihin” “Hyvä oppilaskunnan jäsen -- on ystävällinen, auttaa muita” “sellainen joka välittää oppilaista sekä koulusta”
<b>Vaikuttajan luonne</b>	<b>Luonteenpiirteet</b> Aineistossa: - Joustavuus, sinnikkyys - Rohkeus	“Hyvä oppilaskunnan jäsen -- ei pety jos idea ei ole muille mieluisa.” “Täytyy myös uskaltaa sanoa mitä ajattelee.”

*Tietävät lapset* –teemaan lukeutuvaa yhteiskunnallista tietoa aineistossa edusti tulkintani mukaan Elisan vastaus, jossa hän kaipasi koko oppilaskunnan hallituksen kokoontumisia soluparlamenttien sijaan. Tulkitsin tämän osoitukseksi siitä, että Elisa ymmärtää oppilaskunnan rakennetta ja kenties tiedostaa pandemiatilanteen aiheuttaman pienemmissä ryhmissä kokoontumisen asettavan rajoituksia toiminnalle. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että suomalaislapset ja –nuoret tuntevat hyvin yhteiskunnallisten instituutioiden toimintaa (Männistö, 2018, s. 30) ja ovat kansainvälisenkin vertailun valossa tietäviä, mutta tieto yhteiskunnallisista asioista ja kiinnostus niitä kohtaan eivät kulje käsi kädessä (Mehtäläinen, Niilo-Rämä & Nissinen, 2017, s. 87–89).

Tietävien lasten teema rakentui ja rikastui myös tutkijaa yllättäneellä tavalla kyselylomakkeen loppuun sijoitetun avoimen kysymyksen (“Mitä muuta haluaisit kertoa minulle oppilaskunnan toiminnasta tai itsestäsi sen jäsenenä?”) vastauksissa. Neljä vaikuttaja-

oppilasta hyödynsi kentän antamalla tutkijalle palautetta kyselystä, mikä herätti mielessäni useita vaihtoehtoisia tulkintamalleja. Oppilaiden positiivisissa sanoissa oli rohkaiseva ja kannustava ote, mikä käänsi raikkaalla tavalla ympäri kenties perinteisenä pidettyä ”aikuinen, tietävä tutkija ja keskeneräiset lapset vastaajina” –asetelmaa. Tässä tutkimuksessa lapset esiintyivät asiantuntijoina, jotka sanoittivat itselleen tärkeitä asioita ja jakoivat tietämystään (Karlsson, 2016, s. 123) tutkijalle, jolle heidän kokemuksensa oppilaskunnan jäsenenä oli ennestään vieras ja ikään kuin rikkoivat oletettua sukupolvien välistä valtarakennetta, jollaisia lasten on raportoitu tunnistavan mutta olevan haluttomia kyseenalaistamaan (Kiilakoski, 2012, s. 31). Toisaalta oppilaat käyttivät sellaisia ilmauksia kuten ”Minusta kysely oli loistava ja toivon että tutkimuksesi onnistuu” (Maria), minkä voi tulkita myös osoitukseksi siitä, että aiheeseen ja lasten näkökulmaan kohdennettu tutkimus on koettu tärkeäksi.

*Vaikuttaminen on taito* –teeman valossa oppilaat itse pitivät oppilaskunnan hallituksessa toimimista tehtävänä, joka sekä edellyttää että kehittää yhteisiin asioihin vaikuttamisen taitoja ja valmiuksia. Yhteiskunnallisen osallistumisen ja osallisuuden edellyttämistä kompetensseista on esitetty tutkimuskirjallisuudessa runsaasti erilaisia jäsenyyksiä, mikä kuvastaa näiden valmiuksien monimutkaista olemusta: yhteiskunnallinen kompetenssi viittaa monimutkaiseen tiedon, taidon, ymmärryksen, arvojen, asenteiden ja tahdon yhdistelmään, joka mahdollistaa yksilön aktiivisen toimijuuden ja kansalaisuuden (Print, 2013, s. 37–38). Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että nämä kyvyt ja valmiudet kehittyvät ja harjaantuvat kokemuksien myötä. Opettajilla ja kouluilla ajatellaan olevan valmius ja velvollisuus kasvattaa lapsia kansalaisuuteen (Holden, 2005, s. 13).

Oppilaiden vastauksissa oli siis paikoitellen nähtävissä oppilaskunnan oppimista edistävä vaikutus. Kehittyvää taidollista kompetenssia kuitenkin kuvattiin melko abstraktein käsittein, kuten että oppilaskunnan toimintaan osallistuminen on opettanut ”vaikuttamaan asioihin”. Tarkimmin lapset kuvasivat deliberatiivisen demokratian mukaisen neuvottelevan päätöksenteon taitoja (mm. Biesta, 2011a, s. 147). Vastaajat kokivat oppineensa muun muassa ilmaisemaan ideoitaan ja mielipiteitään paremmin ja rohkeammin sekä kuuntelemaan muiden näkökantoja. Oppilaskunnan hallituksen tarjoamat osallistumisen ja yhteisen päätöksenteon ja toiminnan kokemukset ovat siis oppilaiden mielestä yhtäältä kehittäneet heidän taitojaan ja toisaalta lisänneet rohkeutta käyttää näitä taitoja. Havainto saa tukea ruotsalaisiin lukiolaisiin kohdistuneesta tutkimuksesta, jonka mukaan oppilaskuntaan aktiivisesti osaa ottaneilla lukiolaisilla on muita voimakkaampi poliittinen itseluottamus eli usko siihen, että he osaavat ja pystyvät



ottamaan osaa yhteiseen päätöksentekoon ja vaikuttamaan itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin (Ekman, 2007. s. 135).

Vuorovaikutustaitojen harjaantuminen mainittiin usean vastaajan toimesta. Tällaisia taitoja voidaan pitää välttämättöminä aktiivisen kansalaisuuden kannalta: demokraattisen kompetenssin taitoulottuvuuden kulmakivinä voidaan pitää muun muassa yhteistä ongelmanratkaisua, luovuutta, vuorovaikutustaitoja kuten aktiivista kuuntelemista ja itseilmaisua sekä yhteistyössä toimimista (Print, 2013, s. 42). Oppilaiden valmiudet osallistua Tujulan (2012, s. 72) peräänkuuluttamaan rakentavaan dialogiin vertaistensa ja aikuisten kanssa ovat saattaneet kehittyä oppilaskunnan toimintaan osallistuessa. Toisaalta eräs vastaajista myös totesi, ettei kokenut oppineensa oppilaskunnassa juuri mitään eikä muistanut kokemuksista paljonkaan. Tutkijana pidin tärkeänä, että myös tällaiset äänet pääsivät aineistosta kuultavaksi. Koska vastaajajoukko valikoitui vapaaehtoisten, vastaamaan halukkaiden oppilaskunnan jäsenenä toimineiden oppilaiden joukosta, olisi ollut myös mahdollista, että vain sellaiset oppilaat, joiden kokemukset niihin pohjautuvat vastaukset ovat myönteisiä, olisivat antaneet vastauksensa.

*Yhteisen hyvän* teema rakentui oppilaiden vastuullista, yhteiseen hyvään pyrkivää päätöksentekoa ja toimintaa arvostavista vastauksista. Tutkimukseen osallistuvat vaikuttajaoppilaat tulivat siten tuottaneeksi yhteisen teeman, joka sitoutuu monin tavoin hyvän kansalaisen diskurssiin. Aktiivista kansalaisuutta määritellyt Hoskins (2006, s. 6) liittää vastuullisuuden kansalaisuuteen luonnehtimalla aktiivista kansalaista muita kunnioittavaksi, ihmisoikeudet tunnustavaksi ja demokratian periaatteita noudattavaksi, mikä istuu myös opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaan (Opetushallitus, 2014). Tässä tutkimuksessa lapset eivät nähneet oppilaskuntaa ensisijaisesti omien etujen ajamisen ympäristönä, vaan muiden mielipiteiden huomioon ottaminen ja ilon tuottaminen kouluyhteisöön korostuivat vastauksissa.

Oppilaiden tärkeänä ja mielekkäänä pitävät asiat liittyivät monilta osin hyvin lähellä heitä itseään oleviin käytännön asioihin ja koulun ilmapiiiriin. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitetty pohdinta siitä, että ollakseen lapsille mielekkäitä, vaikuttamiskokeiluiden ja yhdessä käsiteltävien asioiden tulisi olla ikätasoon nähden riittävän konkreettisia eikä liian etäällä lasten arjesta (Bektas, 2013, s. 2432) saa tukea tähän tutkimukseen osallistuneiden vaikuttajaoppilaiden vastauksista. Sen sijaan, että lapset olisivat vastauksissaan korostaneet omaa osuuttaan laajemmassa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, he nostivat esiin koulun sisällä tapahtuvien asioiden tärkeyden ja

esimerkiksi erilaisten teemapäivien vaikutuksen koulun ilmapiiriin, yhteishenkeen ja viihtyisyyteen. Vaikka tämä saattaisi kirvoittaa huolipuhetta oppilaskunnan tarjoaman osallisuuden ja demokraattisten vaikuttamismahdollisuuden vaikuttavuudesta ja syvyydestä, on kuitenkin myös tärkeää kunnioittaa oppilaiden itsensä mielekkääksi kokemia osallistumisen muotoja, sillä osallisuudessa ja osallistumisessa ei lopulta ole kyse kapearajaisesta, vain tietyllä tavalla toteutuvasta toiminnasta ja tavasta olla osallistuva kansalainen (Alanko, 2016, s. 58).

*Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot osallistumisen voimavaroina* –teema osoitti, että oppilaat tunnistivat vuorovaikutustaidot tekijäksi, joita sekä tarvitaan että opitaan oppilaskunnan hallituksen jäsenenä. Ystävällisyys ja itseilmaisun taito näyttäytyivät sekä oppilaskunnan hallituksen jäseneksi pääsyä edistävinä että sen toimintaan osallistumisen kannalta olennaisina piirteinä ja valmiuksina. Oppilaskunnan hallituksen jäsenenä oleminen näyttäytyi yhteistyönä, muiden huomioon ottamisena ja mielipiteistä ja päätöksistä keskustelemisena. Toimiessaan, pohtiessaan ja neuvotellessaan yhdessä oppilaat harjoittelevat yhteisöllisiä toimintatapoja ja demokraattisia taitoja (Fornaciari & Männistö, 2015, s. 79).

On kuitenkin huomioitava, että oppilaskunnan hallitukseen sosiaalisia valmiuksia ja yhdessä toimimisen taitoja pääsevät harjoittelemaan vain harvat ja valitut oppilaat (Vesikansa, 2002, s. 24), ja niin ollen sellaisten valmiuksien, joita toiminnassa voitaisiin kehittää, heikkous voi koitua myös toimintaan osallistumisen esteeksi. Muun muassa ujoista ja hiljaisista lapsista on esitetty erityistä huolta osallistumisen mahdollisuuksien jakaantumisen kehyksessä (mm. Cox & Robinson, 2005) ja huolestunut katse voitaisiin siirtää myös esimerkiksi sellaisten lasten suuntaan, joilla ei ole ihanteellisia kielellisiä valmiuksia ilmaista itseään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai jotka muusta syystä jäävät sosiaalisissa tilanteissa ulkokehälle, unohduksiin tai alakynteen.

## 7 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessini aikana tekemiäni tutkimuseettisiä valintoja sekä tutkimukseni luotettavuutta metodikirjallisuuteen nojautuen. Eettiset valinnat nousevat erityisen tarkastelun kohteeksi yhtäältä siksi, että lapset tutkimuksen kohteena edellyttävät tutkijalta erityistä herkkyyttä suojelun ja tiedon esiin maanittelun välillä (Kyrönlampi-Kylmänen, 2016, s. 210), ja toisaalta maailmassa tutkimuksen teon aikana vallinneen poikkeuksellisen terveystilanteen vuoksi. Tutkimuksen luotettavuuden osalta tarkastelen niin tuottamaani aineistoa kuin siitä tekemiäni tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä omia käsitteellisiä merkityksenantojani osallisuuden ja kansalaiskasvatuksen monitahoisella teoriakentällä.

### **Eettinen tarkastelu: vapaaehtoisuus ja tutkimushenkilöiden turvallisuus tapetilla**

Tämän tutkimuksen toteutukseen ja sen aikana tehtyihin tutkijan valintoihin vaikutti olennaisella tavalla maailmassa vallitseva terveystilanne. COVID-19 – pandemia sulki tutkimuksen teon aikana koulut etäopetukseen, minkä jälkeen lähiopetukseen palatessa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa kiellettiin ulkopuolisten vierailijoiden oleskelu koulun tiloissa. Aineisto oli alun perin suunniteltu tuotettavaksi kasvokkain tehtävissä puolistrukturoiduissa haastatteluissa, mutta pandemia asetti minut tutkijana uuden haasteen eteen. Oppilaiden turvallisuuden takaamiseksi päädyin etäyhteydellä toteutettavaan aineistonhankintaan, minkä koin myös eettiseksi velvollisuudekseni työssäni kohtaamani melko korkean altistumisriskin vuoksi.

Fyysisen suojelun lisäksi tutkimushenkilöiden anonymiteetin takaaminen läpi koko tutkimusprosessin ja vastausten esittäminen rehellisesti ja tutkimuksen kannalta mielekkäällä, tarpeellisella tavalla voidaan pitää omina tutkimuseettisinä valintoinani ja hyvien tutkimuskäytänteiden aktiivisena noudattamisena. Tutkimuksen aihepiiriä ei voitane pitää erityisen arkaluontoisena. Siinä mielessä esimerkiksi Kyrönlahti-Kylmäsen (2016) osoittama tutkimushenkilöiden suojelun tarve on verrattain vähäinen tässä tutkimuksessa, mutta muiden kokemusten jakaminen ja esittäminen edellyttää aina harkintaa.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta on silti tarpeen pohtia, kuinka hyvin vapaaehtoisuus ja lasten oma suostumus on aineiston tuottamisen yhteydessä toteutunut. Tutkimusetiikan kannalta voidaan pitää olennaisena tutkimukseen osallistuvien henkilöiden vapaaehtoisuutta (Kyrönlahti-Kylmänen, 2016, s. 210) ja suostumusta, joka perustuu riittävään tietoon tutkimuksesta (Strandell, 2005, s. 34).

Tässä erityisessä maailmantilanteessa, jossa pääsyni paikan päälle tutkimukseen osallistuneeseen kouluun kertomaan suoraan oppilaille tutkimuksestani ja itsestäni tutkimuksen tekijänä on eväty pandemiasta leviämismahdollisuuksien minimoimiseksi, lapsille välitetty tieto tutkimuksesta on kulkenut heidän opettajiensa ja huoltajiensa kautta. Tiedon riittävyys läpäisee kuitenkin eettisen tarkasteluni erinäisistä syistä. Ensinnäkin tutkimuskutsun yhteydessä olen esitellyt tutkimukseni tarkoituksen ja kehottanut käymään tiedot läpi lasten kanssa ennen tutkimukseen osallistumista. Lisäksi olen antanut huoltajille yhteystietoni ja kertonut olevani tavoitettavissa, mikäli tutkimukseen liittyviä kysymyksiä herää. Luotan, että kukin huoltaja on tehnyt perustellun päätöksen suostumuksestaan saamiensa tietojen pohjalta ja lapsen tuntien.

### **Luotettavuuden tarkastelu**

Lasten näkemysten ja kokemusten selvittäminen on paitsi lain edellyttämää, myös merkityksellistä toimintaa, joka on kuitenkin monin tavoin haasteellista (Karlsson, 2016, s. 121). Tämän tutkimuksen alkuasetelmassa lapset, omien koulujensa oppilaskunnan hallituksen jäsenet, nähtiin toimijoina, jotka kykenevät tuomaan esiin omia näkökulmiaan tutkittavasta aiheesta, mitä Karlsson (2016, s. 123, 125) pitää viitteenä tutkimus-orientaatiosta, jossa lapsi on tiedon tuottaja. Tavoitteeni oli rakentaa tutkimus, joka tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia merkityksiä lapset itse antavat heidän osallisuutensa lisäämistä varten järjestetyille oppilaskuntatoiminnalle; tutkimus, jossa lasten ääni tulee kuuluviin aiemman oppilaskuntien ohjaavia opettajia käsittelevän tutkimuksen rinnalle. Suhtaudun kriittisesti siihen, kuuluuko lasten ääni lopullisessa tutkimuksessa ja olenko aikuisena tehnyt luotettavia tulkintoja tiedon tuottajina toimineiden lasten puheenvuoroista.

### *Aineiston tuottaminen ja rajoitukset*

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kannalta tutkimusasetelmani oli haasteellinen. Aineisto on tyypiltään suoraan informanteilta tätä tutkimusta varten kerätty (Karlsson, 2016, s. 127) kirjallinen aineisto. Aineiston keruu kyselytutkimuksella ei ole lapsuuden-tutkimuksessa lainkaan ennenkuulumatonta, mutta siihen liittyy haasteita, joita tutkija ei voi sivuuttaa. Lapsille suunnattuja kyselylomakkeita rakentaessa tulee ottaa huomioon lasten kielelliset ja kognitiiviset taidot, jotka vaikuttavat heidän kykyynsä vastata lomakkeella esitettyihin kysymyksiin (de Leeuw, Borgers & Smits, 2004, s. 410; Järvensivu, 2007). Tässä tutkimuksessa pyrin parantamaan lomakkeeni käytettävyyttä pyytämällä koevastaajaa vastaamaan kyselyyn ennen sen lähettämistä tutkimus-henkilöille. Koevastaaja oli neljäsluokkalainen oman koulunsa oppilaskunnan hallituksen jäsen eli siten verrannollinen tutkimuksen vastaajiin. Koevastaajan palaute lomakkeen

helppokäyttöisyydestä, kysymysten ymmärrettävyydestä ja vastaamiseen käytetystä ajasta oli myönteistä. Kirjallisen aineiston kerääminen peruskoulun alaluokkia käyviltä oppilailta ei kuitenkaan ollut menetelmällisenä valintana aivan ongelmaton, sillä lasten kyky ilmaista itseään kirjallisesti sekä kiinnostus osoitettuun tehtävään vaihtelee suuresti, mikä näkyi todennäköisesti aineistossani toisten lasten runsaampina ja osan suppeampina avoimina vastauksina. Toisaalta myös suullisessa haastattelussa osallistujat tuottavat erilaisia vastauksia.

Lasten voidaan todeta olevan kognitiiviselta kehitykseltään konkreettisten operaatioiden kaudella, mikä johtaa kysymysten kirjaimelliseen tulkintaan ja sitä mukaileviin vastauksiin (Järvensivu, 2007). On todettu, että lapset toimivat tutkimustilanteissa eri tavalla kuin aikuiset ja että he esimerkiksi voivat kokea esitettyjen kysymysten rajaavan aikuisia enemmän sitä, mihin ja miten he voivat vastata (Karlsson, 2016, s. 128). Vaikka tiedostin mahdollisuuden siihen, että kysymykset tulkitaan ja niihin vastataan laajemman pohdiskelun sijaan konkreettisesti ja käytännönläheisesti, en tahtonut asettaa lasten konkreettisia havaintoja tietona asemaan, jossa niillä olisi vähäinen arvo. Suhtauduin kyselyyni ja sen tuottamiin vastauksiin avoimella uteliaisuudella: tutkijana ajattelin, etten voi ennalta määrittää, mitä ja millaisia ajatuksia ja kokemuksia lapset pitävät kertomisen arvoisena ja mikä siten on heillä olevaa tietoa, jota he pitävät tarpeellisena välittää minulle. Lapsinäkökulmainen tutkimus edellyttääkin aikuiselta tutkijalta kykyä kuunnella ja tulkita lasten välittämiä näkemyksiä, vaikka he ilmaisisivat sitä tutkijalle itselleen vieraalla tavalla (Karlsson, 2016, s. 133).

Avoin aineiston lukutapani ei kuitenkaan tee tarpeettomaksi sen muistamista, että esittämäni kysymykset ja teemallinen rajausta ovat ohjailleet sitä, millaista tietoa tutkimastani ilmiöstä olen voinut saada. Esitetyt kysymykset on kuitenkin suunniteltu tutkittava ilmiö tuntien siten, että ne olisivat kielelliseltä tasoltaan vastaajille soveltuvia (de Leeuw, 2011, s. 7) ja aihepiirin kannalta mielekkäitä. Useamman aihepiirin kattamiseksi laadin neljä erillistä kysymystä yksittäisen, laajempaa pohdintaa edellyttävän kirjoitustehtävän sijaan, sillä tiedostin, etteivät kaikki alakouluikäiset oppilaat tuota esseenomaisia laajoja kirjallisia pohdintoja. Yksittäinen tutkimus ei kykene vastaamaan kaikkiin tarkastelemastaan aiheesta esitettäviin kysymyksiin, vaan tarjoaa yhden näkökulman, ja tutkimuksen rajauksen puitteissa aineisto osoittautui riittäväksi, vaikka lukuisia lisäkysymyksiä ja avauksia aihepiiriin liittyvän keskustelun ja tarkastelun jatkolle heräsin.

Kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruun menetelmänä epäilemättä rajasi aivan nuorimmat oppilaat tutkimuksen ulkopuolelle. Peruskoulun ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla oppilaat harjoittavat luku- ja kirjoitustaitoaan, ja lomakkeen kysymysten itsenäinen tulkitseminen ja oman ajattelun esittäminen kirjallisesti edellyttää monimutkaisia valmiuksia. Kyselyyn vastaamisen kannalta olennaista on luku- ja kirjoitustaidon lisäksi myös ymmärrys luetusta sekä kyky muistella, ja kyselyni edellyttämä omien kokemusten tarkastelu jälkikäteen voi myös näyttäytyä hyvin haastavana nuorille oppilaille (de Leeuw ym., 2004, s. 411–412). Mikäli oppilaiden oppilaskunnan hallitukseen valituksi tulemiseen ja toimintaan osallistumiseen liittyviä muisteluja olisi pystynyt rohkaisemaan ja konkreettisemmin herättelemään, vastaukset olisivat voineet olla runsaampia.

Lapsille itselleen täytettäväksi annettavien kyselylomakkeiden käytöstä on kuitenkin saatu kansainvälisesti myös hyviä kokemuksia (Järvensivu, 2007). Sähköiseen lomakkeeseen vastaaminen voidaan kokea motivoivaksi, sillä lapset ovat usein kiinnostuneita tietotekniikasta ja taitavia sen käyttäjinä. Tutkimukseeni osallistuneiden lasten antama palaute kyselystä olikin pääosin myönteistä: osa vastaajista eritteli, että avointen kirjoitustehtävien ja monivalintatehtävien vuorottelu tuki heidän vastaamistaan ja lisäksi esitettyjä kysymyksiä kehuittiin hyväksi.

Tutkijan melko etäistä positiota tutkimukseen osallistuneisiin lapsiin nähden voitaneen pitää myös kyselylomakkeen käytön vahvuutena, mikäli oletetaan, että kyselyyn vastaaminen on lieventänyt haastattelutilanteille tyypillistä valtaeroa ja kysymyksiä esittävän aikuisen ja hänelle vastaavan lapsen välille muodostuvan vuorovaikutuksen epätasa-arvoa (Järvensivu, 2007). Konkreettinen läsnäoloni puute on voinut sallia lapsille sellaisten mielipiteiden ja näkemysten esiintuomisen, joita olisin saattanut kasvokkain tapahtuvassa haastattelutilanteessa hillitä tai ehkäistä omalla elekielelläni tai verbaalisilla vastauksillani. Kyselylomakkeen käyttö haastattelun ja tiedonsaannin menetelmänä ei kuitenkaan täysin poista edellä mainittuja johdattelevia tekijöitä. Kysymyksenasettelut ja lasten käsitykset siitä, miten tutkijalle vastataan voivat johdatella heitä vastaamaan tietyllä tapaa myös lomakkeeseen, ja myös vastaamisympäristö - heidän oma koulunsa – voi vaikuttaa vastaamisen tapaan ja sävyyn.

Tutkimusasetelman muokkaaminen, uusien menetelmien puntarointi ja koulujen etäopetusjakso viivästyttivät aineiston keruuta, mutta ilman huolellista uutta tutkimussuunnitelmaa olisi tutkimuksen luotettavuus eittämättä kärsinyt. Puolistrukturoitua haastattelurunkoani apuna käyttäen pyrin muodostamaan lomakkeeseeni

sellaiset kysymykset, jotka ovat lapsille kylliksi helposti ymmärrettävät mutta mahdollistavat myös mahdollisimman avoimia vastauksia ilman, että tulen kysymyksilläni pakottaneeksi vastaukset samankaltaisiksi. Oppilaat esittivätkin monipuolisia ja osittain keskenään ristiriitaisia vastauksia, kuten valitut lapset –teemaa avatessani esitin: siinä missä suurin osa tutkimushenkilöistä kuvasi valituksi tulemisen kokemusta myönteisenä, yhden kokemus näyttäytyi neutraalina ja toisen jännittävänä. Sama ilmiö toistui, kun kysyin lapsilta, mitä he ovat oppineet oppilaskunnan hallituksen jäsenenä. Ilahduttavan rehellisesti yksi lapsista sanoi, ettei oikeastaan mitään. Näitä aineiston riitasointuja pidän tutkijana jonkinlaisena vahvistuksena siitä, että lasten oma ääni on päässyt ainakin paikoitellen esiin ilman, että he ovat vastanneet miellyttääkseen minua tutkijana. Ne toimivat myös oivallisina muistutuksina siitä, ettei dominoivimmalta vaikuttava diskurssikaan ole koko totuus, eikä itsestäänselvyytenä näyttäytyvän representaation tule antaa peittää alleen diskurssien todellista rikkautta (Pynnönen, 2013, s. 33).

### *Aineiston analyysi*

Sisällönanalyysin ja aineiston teemoittelun valinta analyysin menetelmäksi diskurssi-analyysin sijaan osoittautui oman aineistoni kannalta viisaaksi valinnaksi. Vaikka diskurssianalyysia ei voi pitää tarkkarajaisena, tutkimuksesta toiseen samankaltaisena toistuvana menetelmänä vaan se edellyttää eli toisin tarkasteltuna sallii tutkijalta analyysin kustomointia omaan tutkimusasetelmaan sopivaksi (Pynnönen, 2013, s. 31), se asettaa aineistolle vaatimuksia, joita oma aineistoni ei kaikilta osin täytä. Aineistoni osoittautui paikoin melko suppeaksi, ja osa mielenkiintoisista avauksista olisi jäänyt lopulta tutkimuksen raportoitujen tulosten ulkopuolelle, sillä diskurssin käsitteeseen sisältyvä toistumisen tai tihentymisen vaatimus ei olisi täytynyt (Lehti ym., 2018, s. 7). Toisaalta jonkinlaisia tihentymiä kuitenkin esiintyi: yhdeksän tutkimushenkilöä tuotti toisistaan riippumatta puhetapoja, jotka toistuivat eri yksilöiden vastauksissa, mikä lopulta mahdollisti teemoittelun. Näissä kertojalta toiselle toistuvissa puhetavoissa kiteytyi jotakin aineistolle olennaista (Eskola & Suoranta, 2008, s. 174). Toisaalta teorian ohjaamakin laadullinen sisällönanalyysi tarjoaa mahdollisuuden huomioida aineistosta nousevia uusia teemoja, sillä laadullisessa tutkimusotteessa teoria ja empiria ovat väistämättä vuoropuhelussa keskenään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 24–26). Tässä tutkimuksessa teorian pohjalta luomani väljän analyysirungon ulkopuolelta nousi omaksi teemakseen osallistumisen kannalta eduksi olevat luonteenpiirteet.

Teemoittelu ja teemojen nimeäminen edellytti paitsi vuoropuhelua ja ajattelua teorian kanssa, myös teemojen vertailua (Eskola & Suoranta, 2008, s. 175). Erityisen haasteel-

lisiksi vertailun kannalta osoittautuivat merkitystarjoumat, jotka soveltuivat useampaan kuin yhteen teoriasta erittelemääni teemaan. Näiden kohdalla jouduin kyseenalaistamaan kategorioiden soveltuvuutta ja koettelemaan erilaisia jäsennyksiä. Siellä, missä tapahtui selkeitä teemojen välisiä risteymiä, noudatin lopulta omaa harkintaa ja pohdin, onko katkelman anti merkittävä molemmille teemoille, joihin ikään kuin tunnen katkelmaa lukiessani vetoa. Tällaisia pohdintoja läpikäydessäni minulle tuli näkyväksi kompleksisen tosielämän ilmiöiden teemoihin pelkistämisen ja jaottelun haastavuus. Loppujen lopuksi teemoittelu lähestymistapana aineistoon mahdollistaa monenlaisia jäsennyksiä riippuen tutkijasta ja valitusta näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 179).

Omat tulkintani ja jäsennykseni olen asettanut tutkimuksen aikana jatkuvan tarkastelun alaisuuteen ja vaihtanut näkökulmaa tekstuaalisesta tarkastelusta laajempaan, aiempaan tutkimukseen peilaavaan kontekstiin. Teoreettinen viitekehys on tarjonnut työkalun analyysin ja tekemieni tulkintojen tarkasteluun, mutta samalla olen pyrkinyt säilyttämään herkkyyden omalle aineistolleni ja kielenkäytölleni. Diskurssianalyttisestä lähestymistavasta ammennettu monivaiheisuus ja toisaalta tutkijalta odotettu refleksiivisyys ilmeni työssä jatkuvana aineistoon uudelleen tutustumisena sekä tulkintojen ja oman kielenkäytön uudelleenjäsentelynä ja arviointina (Pynnönen, 2013, s. 32 & 36). Laadullista tutkimusta tehtäessä tällainen jatkuva oman ajatusprosessin puntarointi on tarpeen, ja toimii Eskolan ja Suorannan (2008, s. 208, 210) ajatuksia mukaillen jatkuvana luotettavuuden arviointina.



## 8 Pohdinta

Muodostin teoreettisesta viitekehyksestä tunnistamieni diskurssien pohjalta analyysirungon, jonka avulla teemoittelin tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden vastauksia. Teemojen yläkategorioista osallisuuden ja osallistumisen alle asettuivat osallisuus subjektiivisesti koettuina tunnekokemuksina, osallisuus toimintana ja sosiaalinen osallisuus ryhmään kuulumisena. Demokraattisen kompetenssin jaottelin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Alkuperäisen analyysirungon ulkopuolelta aineistosta oli johdettavissa henkilökohtaisten ominaisuuksien ja luonteenpiirteiden sekä sosiaalisuutta vaikuttajan voimavarana kuvaavat teemat. Tiivistetty esimerkki lopullisesta analyysirungosta on esitetty luvun 4.2 taulukossa 1. Osallisuuden kategorioihin muodostuivat toiminnallista osallisuutta kuvaava ”oppilaskunta on vaikuttamisen paikka”, osallisuutta yhteisöön kuulumisena käsitteellistävä ”me oppilaskunnassa, muut muualla” ja osallisuuden subjektiivista luonnetta esiin tuova ”valitut lapset” -teemat. Demokraattista kompetenssia ja vaikuttajaoppilaan valmiuksia ja identiteettiä eli vaikuttajakuvauksia käsitteellistivät puolestaan teemat: ”vaikuttajan luonne”, ”tietävät lapset”, ”vaikuttaminen on taito”, ”yhteinen hyvä” ja ”sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot vaikuttajan voimavarana”.

Näiden puhetapojen kautta tutkimukseeni osallistuneet 10–11-vuotiaat lapset ottivat välitykselläni osaa lasten osallisuutta, osallistumista ja vaikuttamista sekä oppilaskuntaa koskevaan laajempaan keskusteluun. On syytä muistaa, että aineistoa analysoidessani tein itse tulkintoja lasten kirjallisista puheenvuoroista, ja yhteydet heidän vastaustensa ja tutkimuskirjallisuuden sekä yhteiskunnallisen keskustelun välillä ovat minun osoittamiani. Tässä ilmenee tutkimuksen konstruktivistinen metodologinen ja eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofinen tulokulma: olen pyrkinyt saamaan esiin oppilaskunnan hallitukseen kuuluvien lasten omia tulkintoja heidän elämäntodellisuudestaan ja edelleen tulkinnut niitä (Metsämuuronen, 2011, s. 218–220) yhtäältä mahdollisimman uskollisesti lasten vastausten merkityksille ja toisaalta teorian kannalta mielekkäästi käsitteellistäen.

Lapsinäkökulmaiselle tutkimukselle keskeiseen lasten äänen kuulumiseen ja heidän kokemustensa, näkemystensä ja ideoidensa näkyväksi tekemiseen (Karlsson, 2016) olen pyrkinyt rakentamalla tutkimusasetelmani siten, että tutkimukseni pääasialliset informanteja ovat omista kokemuksistaan kertovat lapset. Mikään menetelmä itsessään ei toki takaa tai estä lasten näkökulman kuulluksi tulemistä (Karlsson, 2016, s. 133) eikä lasten vastauksista valikoitujen aineistositaattien sisällyttäminen tutkimustuloksiin mielestäni yksinomaan riitä kietomaan lasten ääntä koko tutkimukseen. Toivon, että olen

tässä tutkimuksessa onnistunut antamaan oman tutkijanääneni ja aiemmasta tutkimuksesta kumpuavien puheenvuorojen rinnalle tilaa lasten äänelle. Siinä, missä itse teen ja esitän lasten vastauksiin pohjautuvia tulkintojani, meidän äänemme risteävät, ja selkeyden nimissä olen yrittänyt osoittaa näiden äänten eron kirjoittamalla mahdollisimman ymmärrettävästi auki, milloin esitetty ajatus on oma tulkintani tutkimukseen osallistuneen oppilaan kertomasta.

On otettava huomioon, että tämä tutkimus tarkastelee vain hyvin pientä ja selvärajaista lasten osallisuuden ja osallistumismahdollisuuksien lisäämiseen ja kehittämiseen pyrkivää toimintamuotoa. Tapaustutkimukselle tyypillisesti valitsin tutkijan katseeni kohteeksi kontekstin, jossa lasten osallisuuden ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvun ilmiöiden oletetaan tulevan näkyväksi (Mäkelä, 2007, s. 82). Arkinen osallisuus on huomattavasti laajempi ilmiö kuin mikään yksittäinen osallistumisen tila, kuten olen erilaisia osallisuuden määritelmiä esitellessäni osoittanut. Tutkielmani tulokulma kumpusi kandidaatintutkielmani teon aikana tekemästäni havainnosta: oppilaskunta-toimintaa pidettiin yhtenä yleisimmistä ja kouluille yhteisenä kansalaiskasvatuksen toimintamuotona, mikä johti haluun tarkastella aihepiiriä lähemmin. Oppilaskunta-toiminnan ja siihen osallistuvien oppilaiden nostaminen tutkimuksen keskiöön ei siis tarkoita, että suhtautuisin kritiikittömästi tai ylimalkaisesti osallisuuden ja osallistumisen ilmiön moniulottuaiseen luonteeseen tai sivuuttaisin muussa koulun arjessa tarjoutuvat mahdollisuudet demokraattisen kompetenssin harjaantumiseen. Kuten Kataja ja kumppanit (2018, s. 50) toteavat, osallisuutta mahdollistavan toimintakulttuurin kannalta osallistavat rakenteet ovat tärkeitä, mutta vielä rakenteitakin tärkeämpää on niiden tavoite. Rakenteet ja menetelmät tukevat osallisuuden kulttuurin muodostumista (Kataja ym. 2018, s. 50; Kiili, 2008, s. 60), mutta monipuolisista lasten kuulemistavoista muodostuu yksittäisiä menetelmiä laueammin yhteisön jäseniä tavoittava osallisuuden kulttuuri.

Osallisuutta ja osallistumista on yhtä monenlaista kuin on yksilöitä yhteisöissä, ja kaikki osallistumisen väylät eivät ole jokaiselle yhtä mieluisia. Lapsille tulee suoda myös lupa valita toisin, sillä osa ei tahdo tuoda mielipiteitään aktiivisesti esiin ja osallistua yhteiseen päätöksentekoon ja toiset jopa kyseenalaistavat, onko koulun asioiden päättäminen lasten tehtävä (Alanko, 2016, s. 60). Syy voi piillä muun muassa muiden asioiden, kuten vapaa-ajan ja harrastustoimintaan osallistumisen, priorisoinnissa, opettajan auktoriteettiaseman hyväksymisessä tai eräänlaisessa voimattomuuden kokemuksessa, mikäli vaikuttamisella ja osallistumisella ei koeta olevan todellista merkitystä lopullisen päätäntävällän säilyessä yhteisöön kuuluvilla aikuisilla (Alanko, 2016, s. 60–61). Hartin

(1992) ja Shierin (2001) osallisuuden tasomallinnuksia tarkastellen voimattomuutta kokevat lapset jäävät matalalle osallisuuden vertauskuvallisilla tikkailla ja on olennaista tarkastella kriittisesti, tyssääkö kiipeäminen rakenteellisten syiden vaikutuksesta vai lapsen omasta halusta. Osallisuuden tärkeyttä korostuessa on syytä yhtä lailla huomata, ettei pakotettu osallisuus ole lapsen omaa toimijuutta korostavaa.

Koska oppilaskunnan hallitukseen valitaan vain pieni määrä oppilaita, sen ulkopuolelle jää aina valtaosa koulun oppilasaineksesta. Ulkopuolelle jää sekä oppilaita, jotka eivät koe toimintaa houkuttelevaksi, mielekkääksi tai merkitykselliseksi, että niitä lapsia, jotka kenties haluaisivat päästä mukaan, mutta eivät joko tule valituksi tai edes asetu ehdolle esimerkiksi esillä olemisen jännittävyyden vuoksi tai siksi, etteivät koe itseään oppilaskuntatoimintaan sopiviksi (Alanko, 2016, s. 63). Esteeksi itseä kiinnostavaan toimintaan osallistumiseen voi muodostua sosiaalisen rohkeuden vähäisyys tai heikot sosiaaliset tai itseilmaisun taidot, jotka myös tutkimukseeni osaa ottaneet oppilaat tunnistivat vaikuttajaoppilaan voimavaroiksi. Myös alhainen sosiaalinen status luokassa voi muodostua vaikuttamisen tiloihin pääsemisen hidasteeksi (Kiili, 2016, s. 132).

Aineistostani saatoinkin kuitenkin nostaa myös rohkaisevan, joskaan ei täysin ongelmattoman havainnon: oppilaat tunnistavat sosiaaliset taidot ja sosiaalisuuden oppilaskunnan hallituksen jäsenenä toimimista edistäviksi seikoiksi, mutta myös valmiudeksi, joka kehittyy toimintaan osallistumisen myötä. Lisäksi oppilaskunnasta kerrottiin voivan saada uusia ystäviä. Oppilaskuntatoimintaan liittyminen voi siis kriittisesti arvioituna kerryttää yhä enemmän vaikuttamisen voimavaroja sellaiselle, jolla niitä jo valmiiksi on. Vastavuoroisesti se voisi kuitenkin myös tukea sosiaaliselta vaikutusvallaltaan heikomman oppilaan valmiuksia ja rohkeutta ottaa tilaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä kuitenkin edellyttäisi paitsi pääsyä mukaan toimintaan, myös toiminnan myötä saatujen kokemusten positiivisuutta.

Tämä tutkimus ei varsinaisesti valota oppilaskunnan hallituksen ulkopuolelle jääneiden lasten asemaan, vaikka hallitukseen valittujen luokkaedustajien ja muun luokan välistä yhteistyötä ohuesti sivutaankin. Sen sijaan tutkimuksen tehtävä oli tarkastella oppilasjoukkoa, jota on syystäkin kutsuttu rajatuksi. Tämän rajatun joukon toimintaa on pidetty jopa eliittijoukon puuhasteluna, joka on melko merkityksetöntä verrattuna muihin pohjoismaisiin kouluneuvostoihin (Ahonen, 2007, s. 34–37). Kriitistä huolimatta oppilaskunnan asema on vakiintunut kouluissa, mikä kiinnitti katseeni aiheeseen ja sai vaistomaisesti etsimään perusteluja tai vasta-argumentteja tälle asemalle. Tujulan (2017, s. 78–79) oppilaskuntia ohjaaviin opettajiin kohdistuvan tutkimuksen valossa

oppilaskunnan hallitus näyttäytyy toimielimenä, jonka toiminta hyödyttää koko kouluyhteisöä muun muassa välinehankintojen ja kaikille avointen tapahtumien kautta. Vaikka osa Tujulan tutkimukseen osallistuneista opettajista pitää tällaista vaikuttamista melko näennäisenä, tapahtumien katsotaan kuitenkin lisäävän yhteisöllisyyttä. Myös omaan tutkimukseeni osallistuneet oppilaat näkevät tapahtumien järjestämisessä arvoa: erilaisten teemapäivien katsotaan lisäävän ”väriä” ja ”iloa” koulupäiviin. Oppilaskunnan hallituksen demokraattisen toimivallan syvyyden, laveuden ja vaikuttavuuden teoreettisen tarkastelun tarkeyttä vähättelemättä pohdin myös, onko vaikuttavuuden ja syvyyden vähäisyys problemaattista lasten omasta näkökulmasta silloin, mikäli he itse – kuten tässä tutkimuksessa – pitävät tutkimuskirjallisuudessa vähäpätöisinä näyttäytyviä yhteisen päätöksenteon aiheita, kuten tapahtumapäiviä ja kouluruokaa, mielekkäinä ja merkityksellisinä keskustelunaiheina ja vaikuttamistoiminnan kohteina.

Oma positioni tutkimuksen tekijänä herätti lukuisia pohdintoja tutkimuksen teon aikana. Olen ajoittain kokenut hienoista ristiriitaa siinä, että olen lasten osallisuutta ja osallistumista tutkiva aikuinen, joka pyrkii tuomaan lasten ääntä kuuluviin. Täten tulen kenties asettuneeksi tilaan, jota on tutkimuskirjallisuudessa nimitetty sukupolvelta toiselle annettavaksi osallisuudeksi. Samastun mietinnöissä osin Vanderbeckin (2010, s. 35) pohdintaan aikuisista kompleksisina, positiostaan ikäjärjestelmissä ja muissa sosiaalisissa suhteissaan neuvottelevina toimijoina. On mielenkiintoista, että lasten osallisuus, toimijuus ja vaikuttaminen ovat nousseet niin suuren kiinnostuksen kohteeksi aikuisten tuottamilla lapsuudentutkimuksen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kentillä. Se lienee osoitus siitä, että aikuiset tutkijat tunnistavat lapset kompetenteiksi sosiaalisiksi toimijoiksi (Vanderbeck, 2010, s. 36–37), mutta sen sijaan, että pohtisin Vanderbeckin tapaan sitä, miten aikuiset ja aikuisuus esitetään lapsuudentutkimuksessa, puntaroin sitä, miten minä aikuisena kuvaan lapsia ja heidän kokemuksiaan lapsinäkökulmaiseksi mieltämässäni tutkimuksessa. Vaikka aineisto on tuotettu yhteistyössä tutkimukseeni osallistuneiden lasten kanssa, on tutkimus ja sen tavoitteenasettelu monin tavoin kummunnut omista tarpeistani, ja lopulliset tulokset lasten kirjallisista puheenvuoroista ovat omiani. Kyselylomakkeen käyttö aineiston tuottamisen menetelmänä on tämän tutkimuksen osalta tarkoittanut osaltaan myös sitä, että vuorovaikutukseni lasten kanssa on ollut välillistä ja vähäistä. Lapsilla ei ole ollut mahdollisuutta korjata tulkintojani. Lopulta totean, että tutkimukseni kuvastaa aikuisen näkemystä lasten näkökulmasta. Niin tehdessäni asetan myös itseni alttiiksi kritiikille, jota lasten ja nuorten osallisuustutkimukseen on kohdennettu: lapset ovat tutkimukseni ja käsitteellistämisen kohteita, eivätkä mainittavasti osallisia (Funk ym., 2012, s. 288–289).

Oman aineistoni tarkastelu herätti arvioimaan myös lasten osallisuuden tunnettuja tasomalleja (Hart, 1992 & Shier, 2001) kriittisesti. Ne sitoutuvat nähdäkseni laajasti näkemykseen, jota aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta nimitän sukupolvelta toiselle annettavaksi osallisuudeksi. Aikuisten merkitys lasten osallisuuden ja osallistumisessa tarkastelussa on suuri, vaikka lapsilla toisaalta tunnustetaan olevan myötäsyttyinen oikeus osallistua. Lopulta lasten osallisuuden katsotaan syntyvän yhteistyössä aikuisten kanssa (Alanko, 2016, s. 57). Vanderbeckin (2010, s. 37–38) ajatusten suuntaisesti pidän aikuisten roolin tarkastelua yhteiskunnallisen päätöksenteon lisäksi myös lapsuudentutkimuksen saralla tarpeellisenä, sillä me aikuiset osallistumme monin tavoin lapsuuden sosiaalisen konstruktion tuottamiseen muun muassa tutkiessamme lapsuutta ja asettaessamme koulutukselle, jonka tavoite on antaa lasten kasvuun aineksia ja tukea, tavoitteita. On tämän konstruktion kannalta myös merkityksellistä pohtia, kuinka aikuisia kuvataan lasten osallisuutta tarkastelevassa tutkimuskirjallisuudessa: toistaiseksi vaikuttaa siltä, että aikuinen on lapsen osallisuuden tukija, mahdollistaja, rajoittaja tai jopa antaja.

Koen yhä, että lapsinäkökulmaiselle oppilaskuntatoimintaa tarkastelevalle tutkimukselle on tarvetta, kun kyseinen toimintakenttä on aikuisten säätämän lain nojalla kiinteä osa kouluympäristöä, jossa lapset viettävät suuren osan valveillaoloajastaan. Aineistoa tarkastellessani podin ajoittain turhautuneisuutta törmätessäni ajatuspolkuihin, joita olisin tahtonut lähteä kartoittamaan enemmän kuin mihin tämän tutkimuksen aineisto antaa aineksia. Se kertoo osittain osallisuuden monitahoisuudesta ilmiönä ja tutkimus-aiheena, sillä tarkasteltavia näkökulmia löytyy sitä enemmän, mitä syvemmälle aiheen tarkasteluun uppoutuu, mutta myös aineistoni rajallisuudesta. Kyselylomakkeen käyttö lapsinäkökulmaisen tutkimuksen välineenä oli haastava ratkaisu, joka johti ilmeisiin rajoitteisiin aineistossa, mutta toisaalta kunnioitti lasten kykyä toimia informantteina. Lopulta lomakkeella kerätty tieto avasi näkymiä lasten omaan tietoon ja näkemyksiin, ja kuten tutkimukselle lienee ominaista, herätti tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä.

Tutkielman teon aikana tulin pohtineeksi, miten jatkossa päästäisiin tarkastelemaan oppilaskunnan demokraattisen toimivallan syvyyttä ja vaikuttavuutta sekä lasten itsensä kokemana että heidän yhteisönsä tasolla. Minua jäi myös askarruttamaan valittujen oppilaiden sitoutuneisuus toimintaan: miten voimakkaasti lapset sitoutuvat oppilaskunnan hallituksen kokouksiin sekä millaiset tekijät ruokkisivat sitoutuneisuutta ja mitkä puolestaan vaikuttavat sitoutuneisuuteen alentavasti? Lisäksi erityisen kiintoisia jatkotutkimusaiheita avautuisi luokan ja sitä edustamaan valitun oppilaan välisen vuoro-

vaikutuksen ja tiedonkulun kehittämisestä, jolle tutkimukseeni osallistuneet oppilaat kokivat tarvetta, mikä on samansuuntainen huomio kuin aiemmassa oppilaskuntia koskevissa tutkimuksissa on näkökulmasta – tutkittiin sitten oppilaskuntien ohjaavia opettajia tai niihin valittuja oppilaita – riippumatta tehty (Kiili, 2006; Tujula, 2017). Luokkiaans edustavien oppilaskunnan hallituksen jäsenten yhteistyö oman luokan oppilaiden kanssa voisi laventaa oppilaskuntatoiminnan osallisuutta lisäävää vaikutusta ja kenties lievittää huolta demokraattisen osallisuuden eriytymisestä harvojen etuoikeudeksi (Fornaciari & Männistö, 2015, s. 72). Toisaalta on syytä pohtia myös sitä, kuinka paljon hallitusedustajilta voi vaatia ikään kuin luokkatovereidensa äänitorvena olemista ilman, että hänen oma toimivaltansa kaventuu merkittävästi (Tujula, 2017, s. 77).

Oppilaiden osallisuuden lisääminen ja demokraattisen kompetenssin kehittymiseen pyrkivä demokratiakasvatustoiminta näyttäytyy herkkyyttä vaativana tasapainotteluna muun muassa yksilön oikeuksien ja toimivallan ja ryhmän yhteisen neuvottelun välillä. Osallistumisen kokemusten tarjoaminen ei saa olla pakottavaa, mutta toisaalta yhteisön aikuisten tulee tunnistaa lasten kiinnostus ja aloitteet yhteisölliseen vaikuttamiseen ja mahdollistaa aloitteiden kehittyminen toiminnaksi. Turvallinen vastuun ja vallan jakaminen lasten kanssa voi lisätä heidän poliittista itseluottamustaan ja tukea aktiivista kansalaisuutta, mutta edellyttää harkintaa ja lasten osallistumista mahdollistavan toiminnan tietoista kehittämistä.

## Lähteet

- Aapola, S. (2005). Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma? Teoksessa T. Ojanperä. (toim.) *Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 10–13.
- Ahonen, S. (2007). Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–49.
- Aikio, L. (2016). Opettajattareksi sopimaton? Diskurssianalyysi seminaarien naisoppilaiden poikkeavuuden tulkinnasta ja kontrollista Suomessa 1860–1960 – luvuilla. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9–30.
- Alanko, A. (2016). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 55–72). Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Alatalo, N. (2018). Aktiiviset vaikuttajaoppilaat oppilaskuntatoiminnassa – Mitkä tekijät saavat lapset innostumaan vaikuttamisesta? Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Alila, A., Gröhn, K., Keso, I. & Volk, R. (2011) Sosiaalisen kestävyuden käsite ja mallintaminen. *Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:1*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavissa: [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=3216386&name=DLFE15314.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=3216386&name=DLFE15314.pdf). Viitattu 10.3.2021
- Bektas, M. (2013). Teacher Opinions on the Concepts Preparing Students to a Democratic Life in the First Grade Social Studies Course. *Educational Sciences: Theory and Practice Vol. 13*, Iss. 4, (2013): 2429-2433.
- Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question of Inclusion. Teoksessa M. Katz, S. Verducci, & G. Biesta (toim.) *Education, Democracy and the Moral Life*. Dordrecht: Springer, 101–112.
- Biesta, G. (2011a). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153.
- Biesta, G. (2011b). Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship (1. Aufl. ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bisanz, A., Hueber, S., Lindner, J., & Jambor, E. (2019). Social entrepreneurship education in primary school: Empowering each child with the YouthStart entrepreneurial challenges programme. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 142–156.

- Cox, S. & Robinson-Pant, A. (2005). Challenging perceptions of school councils in the primary school. *Education 3–13*, 33:2, 14–19.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Groot, I. (2018). Political Simulations: An Opportunity for Meaningful Democratic Participation in Schools. *Democracy and Education*, 26(2), article 3. Saatavissa: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss2/3>
- de Leeuw, E., Borgers, N., & Smits, A. (2004). Pretesting Questionnaires for Children and Adolescents. Wiley Series in Survey Methodology, 409–429. <https://doi.org/10.1002/0471654728.CH20>
- Ekman, T. (2007). Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola. Göteborg: Grafikerna Livréna i Kungälv AB.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Jyväskylä: Gummerus
- Fitzgerald, C. (2019). Re-imagining primary school children’s citizenship participation. Maynooth: Maynooth University.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015) Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9(4), s. 72–86.
- Friedrich, D., Jaastad, B. & Popkewitch, T.S. (2010). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory* 42(5-6), s. 571–587.
- Funk, A., Van Borek, N., Taylor, D., Puneet, G., Tzemis, D. & Buxton, J. (2012). Climbing the “Ladder of Participation”: Engaging Experiential Youth in a Participatory Research Project. *Canadian Journal of Public Health* 2012;103(4), s. 288-e292. Saatavilla: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6973780/pdf/41997\\_2012\\_Article\\_BF03404237.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6973780/pdf/41997_2012_Article_BF03404237.pdf)
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). Making spaces: Citizenship and difference in schools. London: Macmillan & New York: St. Martin’s Press.
- Gretschel, A. (2002). (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Suomen kuntaliitto.
- Griebler, U. & Nowak, P. (2012). Student Councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 2, 105–132.
- Guérin, L.J.F., van der Ploeg, P.A. & Sins., P.H.M. (2013). Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research* 55(4), s. 427–440.
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from ‘The ladder’: Reflections on a model of participatory work with children. In Participation and learning (s. 19-31). Dordrecht: Springer.



- Himmelman, G. (2013). Competences for teaching, learning and living democratic citizenship. Teoksessa M. Print & D. Lange (toim.) *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (s. 3–8). Rotterdam: Sense Publishers.
- Holden, C. (2005). The Citizenship Challenge: educating children about the 'real world and real issues'. Teoksessa A. Ross (toim.) *Teaching Citizenship. Proceedings of the seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe.
- Hoskins, B. (2006). Active citizenship for democracy. Ispra: CRELL.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plitschke, J. & Kvintova, J. (2015). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research* 3(5), 345–349.
- Järvensivu, M. (2007). Lapset lomaketutkimuksen vastaajina. *Tilastokeskuksen julkaisuja: Hyvinvointikatsaus 1/2007 Teema: Lasten tiedot ja taidot*. Saatavissa: [https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka\\_2007\\_01.html](https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2007_01.html)
- Karlsson, L. (2016). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–142). Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A. & Tarkka, K. (2018). Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokriakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. (s. 44–54). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (2013). Lapsuus ja arki antiikissa ja keskiajalla. Helsinki: Gaudeamus.
- Kelly, D. M. & Brooks, M. (2009). How Young is Too Young? Exploring Beginning Teachers' Assumptions about Young Children and Teaching for Social Justice.
- Kiilakoski, T. (2007) Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretscher (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–25.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:6. Verkkojulkaisu. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743\\_koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf)
- Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Kiili, J. (2008). Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus*, 1/2008: 50–61.
- Kiili, J. (2013). “It’s almost like official” – children’s participation as a relational and spatial question. *Qualitative Studies*, 4(1): 56–71.
- Kiili, J. (2016). Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus*, 24 (2): 123–138.
- Kjørholt, A. (2004). *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Knowles, R. & Clark, C. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education* 71(2018): 12–23.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2016). Päiväkotij ja koti lapsen paikkana. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 197–212). Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Lehti, L., Haapanen, L. & Kääntä, L. (2018). Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) 2018. *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018(11), s. 4–19.
- Lelinge, B. (2011). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring [Class council - social space for democracy and education. On the school and childhood in transformation]*. Malmö, Sweden: Holmbergs.
- Lundán, A. (2009). Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Löfström, J., Malama, M., Mattila, P., Sinisalo, L., Elo, S. & Kivinen, K. (2018). Tärkeintä on koettu osallisuus. Se syntyy, kun oma tarina rakentaa koulun yhteistä kertomusta. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. (s. 55–63). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Mannermaa, M. (2006). Demokratia tulevaisuuden myllerryksessä. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen uudessa viitekehyksessä. Tulevaisuusvaliokunta. Eduskunta. Saatavissa: [https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvi\\_1+2007.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/tuvi_1+2007.pdf)
- Maunu, A., & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129.

- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M., & Nissinen, V. (2017). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Metsäranta, R. (2014). Demokratiakasvatus ja koulun osallistava toimintakulttuuri. Kandidaatintutkielma, Helsingin yliopisto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 44–67
- Mäkelä, A. (2007). Mitä rehtorit todella tekevät – Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316. Väitöskirja.
- Männistö, P. (2018). Käyttämättömien mahdollisuuksien maa – Demokratiakompetenssit ja peruskoulu. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.). *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Oikeusministeriö (2020). "Kuullaan, mutta ei kuunnella" Lasten osallistumisoikeudet Suomessa. Arviointiraportti. *Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita, 2020:10*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Print, M. (2013). Competencies for Democratic Citizenship in Europe. Teoksessa M. Print & D. Lange (toim.) *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (s. 37–50). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pynnönen, A. (2013). Diskurssianalyysi: Tapa tutkita, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rautiainen, M. (2018). Lukijalle. Teoksessa M. Rautiainen (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Rautiainen, M. (2018) (toim.). Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Rönnlund, M. (2013). Elevinflytande i en skola i förändring. *Utbildning & demokrati* 2013, 22, 65–83.
- Rönnlund, M. (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *Journal of Social Science Education*, 13, 104–113.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). (Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura; Nro 165). Tampereen yliopistopaino.
- Sutterlüty, F. & Tisdall, E. (2019). Agency, autonomy and selfdetermination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood* 2019, Vol. 9(3) 183–187

- Stenvall, E. (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampere: Tampere University Press.
- Suswandari, M., Siswandari, Surandi & Gurandhi. (2020). Social Skills for Primary School Students: Needs Analysis to Implement the Scientific Approach Based Curriculum. *Journal of Social Studies Education Research* 2020:11 (1), 153–162.
- Suutarinen, S. (2006). Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa - oppilaitokset tukemaan keskustelemaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.). *Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 63–98). Juva: PS-kustannus.
- Tammi, T. (2017). Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Tammi, T. & Rajala, A. (2018). Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupils' Concerns, and Democratic Participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:4 (s. 617–630).
- Tomperi, T. (2018). Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.). *Kohti parempaa demokratiaa. Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. (s. 20–27). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Tujula, M. (2012). Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Tujula, M. (2017). ”Tehän voitte nyt tehdä nää joulujuhla-askartelut” – Vaikuttamisen vaikeus alakoulussa. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 70–87.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Törrönen, M. (2012). Onni on joka päivä. Lapsiperheen arki ja hyvinvointi. Helsinki: Gaudeamus.
- Vanderbeck, R. (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden-tutkimuksen aikuisista. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 17–32). Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2010). Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 17–32). Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106. Saatavissa: [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Vesikansa, S. (2002). Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta* (s. 11–30). Suomen kuntaliitto.

- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. Savonlinna: University of Eastern Finland.
- Yin, R. (2003). Case Study Research: Design and Methods. *Social Research Methods Series Volume 5. (3rd edition)*. Thousand Oaks (CA): Sage.

# Liitteet

## LIITE 1: Kyselylomake ja oppilaan saatekirje

### OPPILAALLE

Opiskelen luokanopettajaksi Helsingin yliopistossa. Opinnoissani minun tulee tehdä kouluun liittyvä tutkimus, ja omaa tutkimustani varten tarvitsen tietoa oppilaskuntatoiminnasta sen parhailta asiantuntijoilta: teiltä, jotka osallistutte toimintaan. Vastaamalla kyselyyn autat minua opinnoissani ja annat samalla arvokasta tietoa, jota voidaan käyttää koulujen oppilaskuntien toiminnan kehittämiseen.

Kyselyssä ei ole oikeita tai väärä vastauksia, vaan juuri sinun omat kokemuksesi kiinnostavat minua ja auttavat tutkimuksen teossa.

Kiitos vastaamisesta ja mukavaa loppusyksyä!

Riina Metsäranta

### TIETOJA SINUSTA

Kerro ensin itsestäsi. Etunimesi ei koskaan paljasteta muille.

Etunimi: \_\_\_\_\_

Ikä: \_\_\_\_\_

Millä luokilla olet ollut oppilaskunnan hallituksen jäsen?

☐ 1. luokalla

☐ 2. luokalla

☐ 3. luokalla

☐ 4. luokalla

☐ 5. luokalla

☐ 6. luokalla

Millä luokilla olet ollut oppilaskunnan hallituksen varajäsen?

☐ 1. luokalla

☐ 2. luokalla

☐ 3. luokalla

☐ 4. luokalla

☐ 5. luokalla

☐ 6. luokalla

☐ en ole ollut varajäsen

### KERRO KOKEMUKSISTASI

Vastaa kysymyksiin omin sanoin. Juuri sinun omat kokemuksesi ovat kiinnostavia, eikä kysymyksiin ole väärä vastauksia.

1. Mikä sai sinut osallistumaan oppilaskuntaan? [avoin vastauskenttä]

2. Miksi sinut valittiin oppilaskunnan jäseneksi tai varajäseneksi? Miltä valituksi tuleminen tuntui? [avoin vastauskenttä]

3. Mitä olet oppinut tai harjoitellut oppilaskunnassa? [avoin vastauskenttä]

4. Millainen on hyvä oppilaskunnan jäsen? [avoin vastauskenttä]

### VASTAA VÄITTEISIIN

Lue väite. Vastaa valitsemalla sinun mielestäsi sopivin vaihtoehto.

Täysin eri mieltä: väite ei ole totta.

Vähän eri mieltä: väite on enemmän väärä kuin totta.

Vähän samaa mieltä: väite on enemmän totta kuin väärä.

Täysin samaa mieltä: Väite on totta.

En osaa sanoa mitä mieltä olen

Jos haluat, voit perustella valintaasi tai kertoa siitä lisää kirjoittamalla kysymyksen viereiseen laatikkoon.

Valitse sopivin vaihtoehto

	Täysin eri mieltä	Vähän eri mieltä	Vähän samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	Jos haluat, voit perustella.
On tärkeää, että koulussa on oppilaskunta						
Aikuiset kuuntelevat oppilaskunnan mielipiteitä						
Oppilaat saavat vaikuttaa siihen, mitä oppilaskunnassa tehdään						
Oppilaskunnassa käsitellään tärkeitä asioita						
Luokkalaiseni ovat kiinnostuneita siitä, mitä teen oppilaskunnassa						
Kotonani ollaan kiinnostuneita siitä, mitä teen oppilaskunnassa						
Kaikkia oppilaskunnan jäseniä kuunnellaan						
Olen oppinut oppilaskunnassa uutta						
Tahdon vaikuttaa koulun asioihin						

### MITÄ MUUTA HALUAT KERTOA?

**Mitä muuta haluaisit kertoa minulle oppilaskunnasta tai itsestäsi sen jäsenenä?**

**Esimerkiksi:** mikä oppilaskunnan toiminnassa on mielestäsi tärkeintä, mielenkiintoisinta tai haasteellisinta? Voisiko toimintaa jotenkin kehittää paremmaksi?

Kirjoita vastauksesi tähän laatikkoon. Tähän ei ole pakko vastata.

[avoin vastauskenttä]

Kiitos vastauksistasi! Muistathan tallentaa vastaukset kyselyn loppuksi:

Klikkaa Seuraava ja sitten Valmis.

## LIITE 2: Huoltajille välitetty tutkimuskutsu

Hyvä oppilaskunnan toimintaan osallistuvan oppilaan huoltaja,

Luokanopettajan opintoihini kuuluvassa pro gradu -tutkimuksessa tarkastelen oppilaskuntaa lasten osallistumisen ympäristönä. Kutsun 2.-6.-luokkalaisia oppilaskunnan jäseniä vastaamaan kyselylomakkeeseen saadakseni lisätietoa tästä tärkeästä toimintaympäristöstä. Tutkimus on laadullinen ja sen tavoite on lisätä ymmärrystä siitä, miten lapset kokevat oppilaskunnan jäsenyyden tukevan heidän osallisuuttaan itseään, lähiympäristöään ja koulua koskevassa päätöksenteossa sekä tarkastella valmiuksia, joita toimintaan osallistuminen lasten näkemyksen mukaan edellyttää ja harjaannuttaa. Vastaukset ovat tärkeitä oppilaskuntatoiminnan edelleen kehittämisen kannalta.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää huoltajan suostumuksen. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Vastaaaja ei voi tunnistaa valmiista tutkimuksesta, eikä heidän henkilötietojaan jaeta kolmansille osapuolille missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen aineisto ja sen yhteydessä kerätyt henkilötiedot arkistoidaan tutkimuksen toteutuksen ajaksi siten, etteivät kolmannet osapuolet pääse niihin käsiksi ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimukselle on myönnetty *kaupungin* tutkimuslupa *numero*.

Annan mieluusti lisätietoja sähköpostitse: *sähköposti*

Kiitos yhteistyöstä!

Riina Metsäranta

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta